J. Vabalas-Gudaitis

PSICHOLOGIJOS IR PEDAGOGIKOS STRAIPSNIAI



Vilnius „Mokslas" 1983

74.00
Va-03

Sudarė, pratarmę, įvadą bei paaiškinimus parašė
Alfonsas Gučas ir Leonas Jovaiša
Recenzavo Vincentas Žemaitis

V $\frac{1401000000-087}{M\ 854(08)-83}$ 16—83

PRATARMĖ

Jonas Vabalas-Gudaitis — vienas žymiausių XX amžiaus pirmosios pusės lietuvių pedagogų ir psichologų. Profesoriaudamas Kauno ir Vilniaus universitetuose, parašė nemažai knygų ir straipsnių. Deja, jo palikimu sunku pasinaudoti, nes knygos buvo išleistos mažais tiražais, ir šiandieną jas turi tik nedaugelis bibliotekų, o straipsniai, skelbti skirtinguose įvairių metų žurnaluose, taip pat retai surandami. Sudarytojai į vieną leidinį sutelkė išliekamąją vertę turinčius žurnaluose skelbtus pedagogikos ir psichologijos straipsnius.

Leidinyje spausdinami 1920—1951 metais publikuoti straipsniai. Kur jie buvo skelbti, nurodyta kiekvieno straipsnio pabaigoje. Stengtasi atrinkti tokios tematikos, tokio turinio straipsnius, kurie būtų naudingi dabartiniam skaitytojui ir kartu atskleistų autoriaus mokslinius interesus, požiūrį, darbo metodus ir rezultatus. Į rinkinį nepateko straipsniai, kurių turinys artimas atrinktiesiems arba kurie neatitiko sudarytojų pasirinktos tematikos. Suprantama, jog čia per mažai vietos didesnės apimties leidiniams.

Rinkinio struktūrą sąlygojo J. Vabalo-Gudaičio mokslinė biografija. Mokslinį darbą pradėjo eksperimentiškai tirdamas mokinių dėmesį (1910), baigė sukurdamas originalią pedagoginę sistemą (1932), kurią tobulino iki gyvenimo pabaigos (1955). Todėl pirmasis knygos skyrius skirtas eksperimentinės ir bendrosios psichologijos problemoms, o kitų skyrių straipsniuose nagrinėjami pedagogikos klausimai. Keli straipsniai įdėti iš pedagogikos istorijos, kad skaitytojas galėtų plačiau susipažinti su verta dėmesio autoriaus patirtimi ir interesais.

Iš rinkinio straipsnių matyti, kad J. Vabalas-Gudaitis domėjosi ne tik psichologija ir pedagogika, bet ir filosofija, sociologija, etika, kultūra, higiena, kriminalistika.

Jis kovingai kritikavo klerikalizmą, propagavo materialistinį pasaulio supratimą, dialektiškai aiškino psichinius reiškinius ir mokslines ugdymo problemas. Tarybų valdžios metais jis labiau įsigilino į marksizmą-leninizmą, aktyviai dalyvavo visuomeniniame gyvenime ir 1948 metais įstojo į TSKP.

Rengiant šį straipsnių rinkinį spaudai, stengtasi išsaugoti autoriaus žodyną, ypač terminus, J. Vabalui-Gudaičiui būdingus ilgokus sakinius, daiktavardinį nusakymo būdą, netaisytos kai kurios dabar beveik nevartojamos sintaksės konstrukcijos, kaip antai veiksnio reiškimas vardininku su bendratimi, nors kai kurie siauriau vartojami arba pastoviajai leksikai nepriklausantys žodžiai, pavyzdžiui, vaidinys, išvidinis, pasaulėžvalga, spartis ir kiti, keisti. Jeigu autoriaus vartojami terminai dabar kitaip suprantami arba vietoj jų vartojami kiti, tuomet jie aptariami „Paaiškinimuose". Kai kurie straipsniai šiek tiek trumpinti: praleisti pasikartojimai, pasenę pavyzdžiai, neaktualūs ir metodologiškai nepriimtini dalykai. Sudarytojų pastabos išnašose, kad skirtųsi nuo J. Vabalo-Gudaičio, išspausdintos kursyvu.

Knyga skiriama pedagogikos ir psichologijos mokslo darbuotojams, mokytojams ir dėstytojams, visiems, kas domisi psichologija ir augančiosios kartos ugdymu.

J. Vabalo-Gudaičio „Psichologijos ir pedagogikos straipsnius" leidžia Vilniaus V. Kapsuko universitetas serijoje „Lietuvos mokslo paminklai".

JONO VABALO-GUDAIČIO GYVENIMAS IR DARBAI

XX amžiaus pradžioje pagyvėjo lietuvių pedagoginė mintis ir psichologiniai tyrimai: studijuojami pedagogikos, psichologijos klasikų veikalai, spaudoje vyksta diskusijos, atsiranda ir sparčiai vystosi pedagogikos periodika, pradedami pirmieji eksperimentinės psichologijos ir pedagogikos darbai. Vienas žymiausių to laikotarpio pedagogų ir psichologų buvo Jonas Vabalas-Gudaitis.

Jonas Vabalas-Gudaitis gimė 1881 m. sausio 14 d. Ožnugarių kaime, netoli Batakių, dabartiniame Tauragės rajone. Tėvai turėjo nedidelį ūkelį, augino du sūnus. Jonas greitai pajuto gyvenimo negandas: jam buvo vos šešeri metai, kai mirė motina. Tėvas, pavarde Vabalas, vedė antrą kartą. Pamotė sutiko leisti Joną į mokslus. Turėdamas 14 metų, jis baigė Palangos progimnaziją. Tolesnis mokymasis susitrukdė, nes sunkiai susirgo ir mirė tėvas. Pamotė atsisakė padėti, bet Jonas ryžosi tęsti mokslą. Privačiai mokydamas turtingųjų vaikus, 1902 m. jis baigė Šiaulių gimnaziją ir tais pačiais metais įstojo į Peterburgo universiteto gamtos skyrių, kur studijavo fiziologiją. Po trejų studijų metų iš universiteto pasitraukė ir ėmė lankyti K. Ušinskio pedagoginius kursus, o juos baigęs (1907), pradėjo dirbti laborantu, vėliau asistentu žymaus rusų psichologo A. Nečiajevo (1870—1948) eksperimentinės pedagoginės psichologijos laboratorijoje, įsteigtoje prie karinio mokymo įstaigų Pedagoginio muziejaus. Atvykusiam iš Lietuvos vaikinui čia atsivėrė plačios galimybės susipažinti su žymiausiais to meto mokslininkais, įgyti mokslinio darbo įgūdžių ir pasirinkti mokslinės veiklos kryptį. Dirbdamas laboratorijoje (1907—1913), jis tęsė fiziologijos studijas Peterburgo universitete, kurį baigė 1913 metais.

Darbas A. Nečiajevo laboratorijoje nulėmė mokslininko ateitį. Kad suprastume jo pirmųjų mokslo darbų aspi-

racijas, pirmiausia turime susipažinti su ta atmosfera, į kurią jis pateko studijuodamas Peterburge.

XX a. pradžioje Rusijoje prie mokslo ar kitų įstaigų, pirmiausia prie klinikų, kurioms vadovavo garsūs psichiatrai V. Bechterevas, A. Tokarskis, P. Kovalevskis, buvo steigiamos psichologijos laboratorijos. Pavyzdžiui, V. Bechterevo iniciatyva tokia laboratorija buvo įkurta prie Peterburgo psichoneurologijos instituto (laboratorijai vadovavo A. Lazurskis), prie karinio mokymo įstaigų Pedagoginio muziejaus — jau minėtoji prof. A. Nečiajevo psichologijos laboratorija. Čia buvo ypač domimasi vaiko psichikos raida, jo auklėjimu ir mokymu: tirta mokinių atmintis, jų dėmesio ypatumai, nuovargis, įtaigumas ir kiti dalykai, susiję su vaiko darbu mokykloje, ieškota parankesnių būdų individualioms mokinių savybėms pažinti. J. Vabalas-Gudaitis padėjo profesoriui atlikti pratybas su studentais, būsimaisiais mokytojais. A. Nečiajevas siekė sukurti pedagogiką, pagrįstą vien eksperimentine psichologija. Už tokį siaurą pedagogikos supratimą jis buvo kritikuojamas.

A. Nečiajevo iniciatyva nuo 1906 m. Peterburge vyko pedagoginės psichologijos suvažiavimai, kurie nuo 1910 m. vadinti eksperimentinės pedagogikos suvažiavimais. Juose dalyvaudavo žymesni Rusijos psichologai ir pedagogai, psichologijai gretimų sričių mokslininkai (fiziologai, psichiatrai) bei mokytojai, kurie domėjosi pedagoginės psichologijos klausimais ir patys mokyklose atlikdavo psichologinius eksperimentus. Į suvažiavimą atvykdavo ir kai kurie užsienio psichologai. Suvažiavimuose atsispindėjo tuo metu Rusijoje ryškėjusios psichologijos kryptys, jų tyrimo problematika ir metodika. Vieni psichologai (A. Nečiajevas, A. Lazurskis) buvo linkę psichologinį eksperimentą plačiai taikyti aktualiems pedagogikos klausimams spręsti, kiti (G. Čelpanovas, A. Vedenskis) laikėsi akademinės tyrimų krypties, norėdami psichologiją apsaugoti nuo praktinių pedagogikos tyrimų, motyvuodami tuo, kad empirinė psichologija dar neturi moksliškai pagrįstų metodų, kuriuos sėkmingai galėtų vartoti mokytojai praktikai, kad pirmiausia reikia domėtis teoriniais dalykais, gilintis į sudėtingesnes suaugusio žmogaus psichikos funkcijas. Suprantama, kad tokios diskusijos psichologus ir mokytojus skatino ieškoti tobulesnių metodų vaikų psichikai tirti ir naujų argumentų ga-

limiems priekaištams atremti. Norėdamas psichologinį tyrimą priartinti prie mokinių darbo mokykloje sąlygų, A. Lazurskis, pavyzdžiui, pasiūlė vadinamąjį natūralųjį eksperimentą, užėmusį lyg tarpinę vietą tarp laboratorinio eksperimento ir stebėjimo. Toks eksperimentas buvo atliekamas mokymo procese, per pamokas, pagal specialiai parengtą planą.

Studijuodamas ir dirbdamas tokioje aplinkoje, J. Vabalas-Gudaitis gilinosi į mokinio dėmesio ypatumus, atliko laboratorinius tyrimus ir 1910 m. Pirmajame Rusijos eksperimentinės pedagogikos suvažiavime skaitė pranešimą „Naujas aparatas dėmesiui tirti". Naujumas čia buvo toks: dėmesį sukelia ne pašalinio asmens duotas dirgiklis, tai atlieka pats tiriamasis, kai jis geriausiai pasiruošęs reaguoti į dirginimą. Po to A. Nečiajevo redaguotame 1913 m. „Eksperimentinės pedagogikos metraštyje" (1914) paskelbtame straipsnyje „Paprasčiausių psichinių procesų tyrimas"[1] J. Vabalas-Gudaitis kritiškai vertino ir analizavo to meto psichinių reakcijų latentinio laiko tyrimus, nagrinėjo V. Vunto reikalavimus psichologiniam eksperimentui ir nurodė jų trūkumus, atskleidė psichinių reakcijų sudėtingumą. Paaiškėjo, kad reakcijų trukmė priklauso nuo įvairių faktorių, tarp jų ir nuo pašalinių dirgiklių.

Baigęs Peterburgo universitetą ir K. Ušinskio pedagoginius kursus, J. Vabalas-Gudaitis norėjo grįžti į Lietuvą, bet to meto sąlygomis nebuvo vilčių gauti mokytojo vietos, o dirbti Lietuvoje agronomu buvo geros perspektyvos. 1913 m. jis įstojo į Maskvos žemės ūkio akademiją ir 1915 m. ją baigė. Karas sutrukdė grįžti. Spalio socialistinę revoliuciją jis sutiko Saratovo gubernijoje, ieškodamas požeminių vandenų, mat baigęs akademiją įvairiose Užvolgio vietovėse dirbo hidrogeologu.

Paveiktas Spalio socialistinės revoliucijos idėjų ir jos pergalės, 1918 m. spalio mėn. grįžęs į Lietuvą, J. Vabalas-Gudaitis prisidėjo prie Tarybų valdžios pastangų atkurti Vilniaus universitetą. Iš pradžių jis nebuvo nusprendęs, kuo dirbti: biologu, agronomu ar pedagogu. Kaip pasakoja J. Vabalo-Gudaičio žmona, apsispręsti padėjo vieno Vilniaus universiteto organizatorių Vaclovo Biržiškos

---

[1] *Вабалас-Гудайтис Й.* Исследование простейших психических процессов.— Ежегодник экспериментальной педагогики 1913 г. / Под редакцией А. П. Нечаева, СПб, 1914, т. 6, с. 91—181.

patarimas: „Agronomų turime užtenkamai, o pedagogikos specialistų nėra". 1919 m. sausio mėn. J. Vabalui-Gudaičiui pavedama organizuoti Eksperimentinės pedagogikos institutą, kuris vėliau turėjo tapti universiteto pedagogikos fakultetu. Pirmiausia jis parengė instituto statutą, organizavo pedagoginį muziejų, eksperimentinės psichologijos ir pedagogikos laboratoriją bei mokyklą. Liaudies švietimo komisariatas pasiuntė jį į Maskvą ir Peterburgą susipažinti su panašiomis pedagoginėmis įstaigomis. Iš ten parsivežė pedagoginės ir psichologinės literatūros, laboratorijai įrengimų. Grįžęs skaitė mokytojams pranešimą apie vientisąją mokyklą, kuriamą Tarybų Rusijoje pažangių pedagogų. Balandžio mėnesį buržuazinei Lenkijai užgrobus Vilnių ir panaikinus Tarybų valdžios sukurtas įstaigas, jis išvyksta į Kauną, kur su kitais entuziastais imasi organizuoti Aukštuosius kursus. 1921—1922 m. buvo Aukštųjų kursų vadovas. Aukštuosiuose kursuose J. Vabalas-Gudaitis organizuoja eksperimentinės psichologijos laboratoriją, kurią ypač išplečia nuo 1922 m., pradėjęs dirbti Lietuvos universitete pedagogikos katedros vedėju, iš pradžių docentu, nuo 1927 m.— profesoriumi. Laboratorijos tvarkymas, tyrimų organizavimas reikalavo ir laiko, ir energijos. Lietuvoje nebuvo mokslinio darbo tradicijų, o ir eksperimentinės psichologijos metodų daug kas nesuprato. Pozityviais tyrimais reikėjo įrodyti, kad eksperimentiniai metodai psichologijai reikalingi. Jis skaitė daug paskaitų ne tik Aukštuosiuose kursuose ir vėliau universitete, bet ir mokytojams, mokytojų kursuose. Be to, pedagogiką ir psichologiją dėstė Kauno meno mokykloje. Čia susipažino su studente Birute Smilgaite ir 1922 m. ją vedė. Žmona padėdavo jam tvarkyti eksperimentų duomenis.

Nors J. Vabalas-Gudaitis turėjo nemažą mokslinio praktinio darbo stažą, 1923 m. universitetas komandiravo jį septyniems mėnesiams į Vokietiją susipažinti su pedagogikos ir psichologijos dėstymu tenykščiuose universitetuose ir ten atliekamais mokslo tyrimais. Lankydamasis Leipcige, Getingene, Hamburge, klausė to meto žymių pedagogų ir psichologų paskaitų, dalyvavo praktiniuose užsiėmimuose. Jį labiausiai domino eksperimentas. Grįžęs iš kelionių, daug metų paskyrė eksperimentinei psichologijai ir pedagogikai, tik vėliau palinko į teorinę pedagogiką. Jo vadovaujama laboratorija gavo naujausią apa-

ratūrą antropometriniams matavimams, emocijoms registruoti, buvo tinkamų įrengimų psichometrijai, profesiniams sugebėjimams tirti. Universiteto ataskaitoje rašoma, kad, „be mokymo darbo, laboratorija tiria moksleivių intelektą ir nustatinėja jo išsirutuliojimo normas, duoda patarimų motinoms ir mokytojams, palaiko ryšius su užsienio panašiomis įstaigomis"[2].

Sudėtingesniems psichiniams procesams tirti J. Vabalas-Gudaitis pasirinko psichinių reakcijų latentinio laiko tyrimo metodiką, nes, jo nuomone, žmogaus organizmo reakcija esanti svarbiausias ir paprasčiausias procesas, kur fiziologiniai refleksai susipynę su psichiniais ir sąmoningais įvairaus sudėtingumo reiškiniais. Iš reakcijų matyti fizinis ir psichinis žmogaus darbingumas, potenciali psichofizinė energija. Reakcijų metodas buvo visaip tobulinamas, kad jis kuo geriau atskleistų žmogaus ypatumus ir kartu galėtų būti taikomas praktiškai — padėtų skirstyti žmones į tipus pagal jų darbingumą. Taigi mokslininkas nesitenkino vien reakcijų trukmės matavimu, bet stengėsi parinkti tokius uždavinius, kurie išryškintų tipiškus darbingo žmogaus bruožus. Rezultatas — pranešimas Leipcige (1923) psichologams, kaip iš reakcijos nustatyti motorinį ir sensorinį tipą, ir knyga „Patobulintas psichinių reakcijų metodas žmogaus darbingumui tirti" (K., 1927).

Tokie laboratoriniai tyrimai padėjo eksperimentais patikrinti ir daryti kai kurių teorinių prielaidų, tačiau jų atlikimo metodas ir priemonės buvo prieinamos tik nedidelei specialistų grupei. J. Vabalas-Gudaitis vis dėlto norėjo, kad ir mokytojai geriau ir tiksliau galėtų pažinti žmogų. Jis pagal reaktologinius principus, taikytus laboratoriniams tyrimams, kuria testus, kuriems jokių aparatų nereikia, užtenka tik chronometro. Sprendžiant testo uždavinius, kaip ir per laboratorinius eksperimentus, pradeda veikti tos pačios funkcijos: išcentrinės (motorinis tiriamojo nusistatymas ir vykdymas), įcentrinės (vizualinis suvokimas, susijęs su stebėjimu) bei centrinės (nutarimas, ar uždavinyje duotas lyginis, ar nelyginis taškų skaičius). Sprendžiant ketvirtąjį uždavinį, veikia visos minėtosios funkcijos. Autorius šiuos testus vadino „nebyliaisiais", nes juos atliekant nereikėjo nei sprendimo,

---

[2] Lietuvos universitetas 1922.II.16—1927.II.16.— K., 1927, p. 209.

nei atsakymo pasakyti žodžiais. Tai buvo neverbaliniai testai, jie tiko bet kuria kalba kalbančiam asmeniui tirti. Kurdamas savo testus, jis kartu lietuviškai parengė A. Binė ir T. Simono testus, remdamasis anglų psichologo S. Berto variantu. 1927 m. šie testai buvo išspausdinti žurnale „Švietimo darbas", kurį gaudavo visos valstybinės mokyklos, taigi jie buvo prieinami visiems mokytojams.

Testai, kaip psichologinės diagnostikos priemonė, turi ne tik teigiamų savybių, bet ir trūkumų. Sudarydami testus, to neišvengė A. Binė ir S. Bertas. Jų trūkumus pripažino ir J. Vabalas-Gudaitis. Testų rengimas, vartojimas ir ypač rezultatų apibendrinimas bei praktinių išvadų taikymas susijęs su didelėmis ir painiomis teorinėmis problemomis. Tai matyti ir iš J. Vabalo-Gudaičio straipsnių, kuriuose jis svarsto, kas yra protiniai sugebėjimai bei gabumai, jo vadinti galvotumu. Neįmanoma rasti psichologinių būdų vaiko įgimtiems gabumams atskleisti, nes juos vienaip ar kitaip paveikia išorės sąlygos (aplinka, mokymas), o juo labiau tikslių kiekybinių rodiklių gabumams matuoti. Turėdamas galvoje šiuos testų trūkumus, taip pat mokytojų teorinį psichologinį pasirengimą vartoti testus, J. Vabalas-Gudaitis parašo ir 1928 m. išleidžia programą instrukciją „Mokinių sielos svarbesniųjų psichinių funkcijų įvertinimas". Joje autorius aiškina, kad kiekvienas mokytojas dirbdamas stebi savo mokinius, mato daug jų elgesio, mąstymo ir emocinio gyvenimo faktų, todėl reikia mokytojo stebėjimui duoti kryptį, palengvinti stebinius susisteminti ir apibendrinti. Tokiu keliu buvo nuėjęs rusų psichologas A. Lazurskis. Su juo J. Vabalas-Gudaitis turėjo progos susitikti Peterburgo psichoneurologijos institute, kai buvo sudaroma „Asmenybės tyrinėjimo programa". Šią programą J. Vabalas-Gudaitis išvertė į lietuvių kalbą (K., 1920). Rengdamas programą mokinio svarbesnėms psichinėms funkcijoms įvertinti, mokslininkas sakosi naudojęsis A. Lazurskio darbu, tik kitaip suskirstęs psichines funkcijas ir įtraukęs naujos medžiagos. „Pats suskirstymas pritaikytas gyvenimui ir mokyklos reikalui — koks pavyzdys kokią funkciją atitinka. Šita iliustracija pavyzdžiais turi padėti mokytojui susivaikyti jo mokinių tyrimo darbe" [3].

---

[3] *Vabalas-Gudaitis J.* Eksperimentinė psichologija. — K., 1931, p. 28.

Šiame darbe jis toliau konkretizavo savo mėgstamiausius teorinius samprotavimus apie psichinių funkcijų klasifikavimą, pagal kurį jau buvo sudaryti psichinių reakcijų tyrimo uždaviniai, neverbaliniai, o vėliau (1936 ir 1937) verbaliniai testai. Psichinių funkcijų klasifikavimo modeliu vienur buvo imamas reflekso lankas su įcentriniais, centriniais (asociaciniais) ir išcentriniais nervais, kitur — neuronas, susidedantis iš kūno (centrinės dalies) ir dviejų rūšių ataugų: 1) dendrito, priimančio ir perduodančio nervinį impulsą neurono kūnui, ir 2) neurito (aksono), perimančio tą jaudinimą ir siunčiančio toliau į periferiją. Panašiai ir žmogaus psichinės funkcijos: vienos (įcentrinės, akceptinės) priima jaudinimą iš išorinio pasaulio, kitos (centrinės, koordinacinės) tarpininkauja tarp įcentrinių ir išcentrinių, o dar kitoms (išcentrinėms, ergatinėms) priklauso motoriniai veiksmai ir judesiai. Pagal J. Vabalo-Gudaičio teoriją tarp visų vidinių psichinių funkcijų vyksta nuolatinė, abipusė sąveika (sinergazija). Kadangi sąveika vyksta tarp to paties žmogaus psichinių funkcijų, tai ją mokslininkas vadina intraindividine, vėliau — intrasinergazija. Psichinių funkcijų klasifikaciją J. Vabalas-Gudaitis tikslino per visą savo aktyvią mokslinę veiklą. Paskutinį variantą išdėstė 1947 m. Leningrade vykusioje universitetų psichologų konferencijoje, į kurią dar buvo atvykęs iš Semipalatinsko ir jo mokytojas A. Nečiajevas. Psichinių funkcijų struktūros ir apskritai psichinės veiklos aiškinimas pagal nervų sistemos elementų arba neurono modelį rodo, kiek daug įtakos psichologui turėjo gamtos mokslų studijavimas Peterburgo universitete, o vėliau Maskvos žemės ūkio akademijoje.

Dirbdamas mokslinį tiriamąjį darbą, J. Vabalas-Gudaitis kartu būsimiesiems mokytojams universitete skaitė bendrosios pedagogikos, pedagogikos istorijos ir pedologijos (vaiko ir jaunuolio psichologijos) kursą, o pedagogikos ir psichologijos specialybės studentams — dar eksperimentinę psichologiją, pedagoginę psichodiagnostiką (šis kursas buvo vadinamas įvairiai), vadovavo prosemenarams ir seminarams. Bendrosios psichologijos paskaitų universitete jis neskaitė. Spaudoje skelbtuose straipsniuose iš dalies nagrinėjamos kai kurios paskaitose keltos problemos. Į kitus klausimus atsakymą randame rotatoriumi padaugintuose „Eksperimentinės psichologijos" užrašuose (1931) ir „Paidologijoje" (1931, 320 p.). Psichologi-

jos objektu J. Vabalas-Gudaitis laikė „subjektyvias biosocialines funkcijas"[4]. Taigi psichologijos objektas — ne sąmonės reiškiniai ir ne tiesioginė žmogaus patirtis, kaip aiškino V. Vuntas, o biosocialinės funkcijos, kurios gali būti ir nepsichinės, todėl, pridėjęs subjektyvumo požymį, J. Vabalas-Gudaitis psichologijos objekto apibūdinimą susiaurino.

Pagal tuo metu aukštosiose mokyklose vyravusią tradiciją J. Vabalas-Gudaitis universitete vietoje vaiko ir jaunuolio arba, kaip dabar sakome, amžiaus tarpsnių psichologijos, skaitė pedologijos kursą — mokslą apie vaiko fizinį ir psichinį brendimą. Pedologija turėjo susintetinti vaiko raidos psichologines, fiziologines ir biologines koncepcijas. Bet taip neįvyko, nes sintezė buvo suprantama mechaniškai, kaip „dviejų faktorių" (aplinkos ir paveldėtų pradmenų) įtaka vaiko psichikos raidai. Dėstydamas pedologiją, šių prieštaravimų neišvengė ir J. Vabalas-Gudaitis. Tai matyti iš jo rotatoriumi spausdintų pedologijos paskaitų[5]. Čia plačiai nagrinėjamos vaiko psichinės funkcijos, jų struktūra, nurodoma, kad tarp jų vyksta nuolatinė (intraindividinė) sąveika. Pedologijos objektui priklausė ir sąveika tarp vaiko ir socialinės aplinkos (šeimos, draugų, mokytojų ir kt.), taigi interindividinė sąveika. Svarbiausią pedologijos problemą — kas lemia vaiko fizinę ir psichinę raidą, kokie tos raidos dėsningumai — J. Vabalas-Gudaitis aiškino kaip endogeninių (vidinių) ir egzogeninių (išorinių) veiksnių sąveiką. Mokslininkas pirmuosius vadino įgimtais pradmenimis — „fiziologinėmis, molekulinėmis ląstelių jėgomis"[6]. Pagal psichomorfologistus psichikos raida yra ląstelių kūrybos rezultatas, tačiau J. Vabalo-Gudaičio priskirti prie psichomorfologistų negalima. Nurodęs, kad pradmenys susiję su „ląstelių jėgomis", jis tuojau priduria, kad pradmenys — tik galimybė veikti, tai tik neapibrėžtos schemos be turinio. Turinį joms suteikia ir žmogaus psichines savybes lemia sąveika su išoriniu pasauliu — su „apystata ir aplinka". Polemizuodamas su nativistais, jis itin pabrėždavo, kad žmogaus elgesys yra įgimtų pradmenų ir išorinių sąlygų „sinergatinis" padarinys. Tačiau išorinių sąlygų jis nesusiejo su konkrečiomis individo gyvenimo sąlygomis, su jo svar-

[4] Ten pat, p. 22—23.
[5] *Vabalas-Gudaitis J.* Paidologija.— K., 1931, 320 p.
[6] Ten pat, p. 19.

biausia, tomis sąlygomis atliekama veikla, ir todėl negalėjo išaiškinti, kaip „apystata ir aplinka" pertvarko vaiko įgimtus psichinius mechanizmus — „pradmenis".

J. Vabalas-Gudaitis neišvengė prieštaravimų ir nenuoseklumo, aiškindamas protinių sugebėjimų raidą. Jis gvildeno galvotumo, protingumo, inteligentiškumo, intelektinių procesų sąvokas, ieškojo tų sąvokų panašumo ir skirtumų, jų esminių požymių. Pagrindiniu, beveik vieninteliu metodu protiniams sugebėjimams pažinti laikė testus ir aiškino, kaip iš jais gautų duomenų rasti protinių sugebėjimų koeficientą (IQ). Nors J. Vabalo-Gudaičio teorinės prielaidos dabar kritikuotinos, bet drauge reikia pripažinti, kad taip buvo sukaupta faktinės medžiagos apie vaiko fizinę ir psichinę raidą, kad mokslininkas daug dėjo pastangų, ieškodamas tos raidos dėsningumų.

J. Vabalas-Gudaitis dažnai grįždavo prie mokslui svarbių ir skaitytojui aktualių bendrosios psichologijos temų bei problemų, į kurias visuomenės poreikiams jautrus autorius negalėjo neatsižvelgti. Jis rašė apie tautos kilmę ir kalbą, aiškindamas kalbos reikšmę žmonių bendravimui ir jų moralinių nuostatų formavimui (žr. šios knygos straipsnį „Gimtosios kalbos reikšmė"). Remdamasis Č. Darvino, V. Džeimso, K. Langės ir kitų to meto mokslininkų darbais, savo stebėjimais ir tyrimais, nagrinėjo baimės fiziologinius mechanizmus ir kovos su ja būdus, pateikė genetinę baimės tipų klasifikaciją (žr. straipsnį „Baimė ir kova su ja").

Kaip kovoti su baime, J. Vabalas-Gudaitis ieškojo būdų valios psichologijoje, domėjosi jausmų, valios ir proto reikšme žmogaus poelgiams tais atvejais, kai, suirus harmonijai tarp socialinių elgesio normų ir žmogaus elgesio kontrolės, jis padaro kriminalinį nusikaltimą. Gvildendamas kriminologijos dalykus, autorius irgi rėmėsi sinergazija, kritikavo nusikaltėlio kilmės teorijas: nativistai, svarbiausiu dalyku laikydami paveldėjimą, klausimo neišsprendžią, o nukelią jį į „tamsoką praeitį", empirikai nusikaltimo priežasčių iešką aplinkoje, išoriniuose faktoriuose, nors iš tikrųjų nuolat vykstanti vidinių ir išorinių psichofizinių žmogaus jėgų sinergazija, todėl nusikaltimas kyląs iš biosocialinės sąveikos. Pagal tą patį principą, kritiškai įvertinus kitų autorių bandymą kurti kriminalinę tipologiją, klasifikuojami ir nusikaltėliai.

Nagrinėdamas kriminalinės psichologijos dalykus, J. Vabalas-Gudaitis negalėjo nepaliesti elgesio motyvacijos problemų. Jų analizė rodo autoriaus požiūrį į asmenybę kaip į dinamišką visybinę struktūrą. Asmenybės aktyvumo pagrindą sudaro poreikiai, tikrovės pažinimas ir sąmoningi tikslai (žr. šios knygos straipsnį „Kriminogeniniai motyvai ir tikslai").

Nuo 1932 m. eksperimentinės psichologijos kursą J. Vabalas-Gudaitis perleido skaityti privatdocentui V. Lazersonui, kuris ir prieš tai jau dėstė keletą specialių dalykų, o pats vis dažniau ėmė rašyti pedagogikos klausimais. J. Vabalas-Gudaitis kuria sąveikos, arba sinergazijos, teoriją, taikydamas ją visiems ugdymo klausimams spręsti. Tai matyti iš pirmųjų straipsnių, parašytų vos įsikūrus Lietuvos universitetui. 1929 m. teoriją paskelbia, pavadinęs konstrukcinės sąveikos pedagogika (žr. straipsnį II šios knygos skyriuje). Vėliau ją plėtoja, „sąveikos" terminą pakeičia graikišku žodžiu „sinergazija". Išsamiau pedagogikos sistema atsiskleidžia iš 1932 m. išleistų jo paskaitų užrašų, pavadintų „Pedagogika" [7].

J. Vabalui-Gudaičiui pedagogikos kaip mokslo sistemos kūrimas nebuvo vien teorinė problema. Įvairiomis progomis jis pabrėždavo sistemos svarbą mokytojo ir auklėtojo veiklai. Pagal jį sistemos esančios empirinės ir teorinės. Pedagogika, kaip taikomasis mokslas, jungia ir praktikos bei tikrovės reiškinių visumą, ir logišką, planingą žinių apie ugdomą tikrovę išdėstymą. Vis dėlto pedagogikos sistema esanti mokslinė teorija, sudedamoji sociologijos dalis. Skirstydamas sociologiją į bendrąją ir specialiąją, jis prie pastarosios priskiria eugeniką ir antropogogiką (žmogaus ugdymo teoriją). Antropogogiką sudaro dvi mokslo šakos: pedagogika (vaikų ugdymo teorija) ir androgogika (suaugusiųjų ugdymo teorija). Antropogogika siejasi su politika [8].

Šiuo metu dar diskutuojama, kas sudaro pedagogikos objektą: žmogus apskritai ar tik vaikas. J. Vabalas-Gudaitis aiškiai skyrė pedagogiką nuo antropogogikos ir

---

[7] Užrašus parengė studentas A. Ronkus. Profesorius juos, matyt, patikrino, nes vėlesniuose straipsniuose užrašus nurodydavo kaip informacijos apie jo koncepciją šaltinį, todėl paskaitų užrašais bus remiamasi ir šioje apžvalgoje.

[8] *Vabalas-Gudaitis J.* Pedagogika.— K., 1932, p. 39.

androgogikos, laikydamas, kad pedagogika — vaikų, tai yra augančiosios kartos ugdymo mokslas. Tačiau ugdomi ne tik ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikai, bet ir suaugusieji, kurių ugdymo problemas turinti nagrinėti androgogika.

Pedagogikos sistema susidedanti iš daugelio šakų: istorinė bei genetinė; dabarties: bendroji — teleologija, taikomoji, metodologinė (didaktika (mokymo teorija) ir hodegetika (auklėjimo teorija), specialioji — brendimo laikotarpių, profesinė, medicininė ir kt.[9] Pedagogiką sudarančios trys dalys: dalykas, tikslas ir priemonės. Kurdamas originalią pedagogikos teoriją, J. Vabalas-Gudaitis pirmiausia siekė išsiaiškinti pedagogikos dalyką ir tikslus. Pedagogikos dalyku laikydamas auklėjimą plačiąja prasme, tai yra ugdymą, jis kritikuoja daugelį autorių už vienašališką ugdymo esmės aiškinimą. Mokslininkas pasisako prieš tuos, kurie ugdymą vadina „vertybių perteikimu", ir prieš tuos, kurie mano, jog ugdymas — tai „suaugusiųjų poveikis augantiesiems". Vienu ir kitu atveju pabrėžiamas suaugusiųjų aktyvumas ir augančiųjų pasyvumas. J. Vabalas-Gudaitis teigia, kad tokiomis sąlygomis „vieni darosi despotais, fanatikais ir smurtininkais, kiti tampa vergais, pataikūnais ir dvasios paliegėliais" (žr. šios knygos p. 103). Kad tokių dalykų būtų išvengta, ugdymo esmei atskleisti jis pradeda vartoti „sąveikos principą".

Sąveika — visuotinis dinamiškos tikrovės dėsnis, pagal kurį visatos reiškiniai ne tik vienas nuo kito priklauso, vienas kitą sąlygoja, bet ir vienas kitą veikia. Siekdamas parodyti sąveikos visuotinumą, jis skyrė fizinę (pvz., elektronų veikimas atome), cheminę (bet kuri reakcija), biologinę (apvaisinimas), biopsichinę (tarp atskirų ląstelių), socialinę (šeimyninę, profesinę, luomų—klasių, tautinę, valstybinę, visos žmonijos) ir pagaliau visų pasaulių sąveiką. Toks požiūris atitinka dialektinį tikrovės supratimą.

Sąveika esti konstrukcinė ir destrukcinė. Pirmoji kuria, formuoja nauja, antroji griauna. Mokslininkas teigia, kad ir gyvybės principas — tai konstrukcinė (kuriamoji) sąveika tarp atskirų ląstelių bei organizmo dalių, o mirties principas — destrukcinė (ardomoji) sąveika. Ugdy-

---

9 Ten pat, p. 42.

mas yra socialinė sąveika, kurios nariai augantieji ir suaugusieji. Tarp jų vykstantis bendravimas apibrėžiamas kaip „socialinė konstrukcinė sąveika tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų"[10]. Šis mokslas ir yra pedagogija, o to mokslo pritaikymas praktikoje — pedagogika. 1932 m. pedagogikos paskaitose J. Vabalas-Gudaitis pedagogiką taip apibrėžia: „Pedagogika yra mokslas apie konstrukcinę augančiųjų ir suaugusiųjų sąveiką"[11].

Nagrinėdamas sąveikos struktūrą, mokslininkas skiria tris komponentus (sąveikos narius): ageñtą, reageñtą ir jų psichiką. Sąveikos nariai yra dvilypiai, nes jie tuo pačiu metu gali būti agentai ir reagentai, ir dviejų rūšių: homogeniniai ir heterogeniniai. Trečiasis sąveikos narys — psichika — socialinėje sąveikoje reiškiasi dvejopai: įsijautimu ir atjauta. Įsijausdamas žmogus savo vaizduote stengiasi lyg persikelti į kito žmogaus būseną. Atjauta — tai „užsikrėtimas" kito žmogaus veiksmais, išgyvenimais ir potyriais. Pavyzdžiui, artisto stipriu juoku užsikrečia visa salė.

Sąveika gali būti žemiausia, aukštesnė ir aukščiausia. Žemiausia sąveika — tai pirmykščio žmogaus veiklumas savo poreikiams tenkinti. Aukštesnė sąveika esti, kai yra teisingumas (tinkamas veiklumas), lygybė sąveikoje, abipusiškumas, poelgiai, suderinti su socialinio gyvenimo normomis, su kolektyvo interesais. Aukščiausia sąveika grindžiama idėjine ateities meile. J. Vabalas-Gudaitis teigia, kad juo kultūringesnis žmogus, juo jis toliau numato. Sunku mylėti neapčiuopiamą abstrakčią ateitį, kuri nesiūlo konkrečios naudos. Todėl ši meilė esanti nepaprasta, labai stipri, kūrybinė ir žmonijai reikšminga. Su aukščiausia sąveika J. Vabalas-Gudaitis siejo aukščiausius ugdymo tikslus — visuomenės ir jaunosios kartos ateities meilę. Ši meilė pasiekiama, jeigu stiprinama konstrukcinė sąveika, jeigu tarpusavio santykiai kyla į aukštesnį socialinės sąveikos lygį.

Svarbiausias pedagoginės sąveikos narys — ugdytinis. Jis, sąveikaudamas su žmonėmis, įgudusiais ugdytojais, ir aplinkos daiktais per akceptines, koordinacines ir ergatines funkcijas, nuolat kinta. Ugdymas ir turįs tobulinti

---

[10] Ten pat, p. 8.
[11] J. Vabalas-Gudaitis skiria pedagogiją ir pedagogiką. Dabar vartojama tik pastaroji.

šias funkcijas, todėl svarbią J. Vabalo-Gudaičio pedagogikos sistemos dalį sudaro teorija apie šių funkcijų tobulinimą. Nagrinėdamas akceptinių funkcijų ugdymą, jis kartu gilinasi į sensorinės kultūros, vaizdinių ir dėmesio, atminties ir vaizduotės, abstraktaus mąstymo problemas. Prie koordinacinių (mentalinių) funkcijų aptariamas protavimo, jausmų ir potraukių ugdymas, socialinis, dorovinis, estetinis ir seksualinis auklėjimas, nurodomi auklėjimo būdai. Ergatinių funkcijų ugdymo skyriuje aprašoma veiklumo, valios, norų, charakterio, darbštumo ugdymo metodika, kalbama ir apie fizinį lavinimą, taip pat apie pavyzdį, įtaigą ir savitaigą, bausmių vartojimo pedagoginius, psichologinius ir metodinius aspektus. Didaktikos skyriuje aiškinama, kiek laiko mokymo procese skirti akceptinėms, koordinacinėms ir ergatinėms funkcijoms tobulinti, kaip suskirstyti mokomąją medžiagą, kokius taikyti mokymo metodus, mokymo techniką, kaip planuoti pamoką. Apžvelgiami mokytojo asmenybės bruožai, tinkamumas pedagoginiam darbui.

Iš J. Vabalo-Gudaičio pedagogikos teorijos apibūdinimo matyti, kad jis orientavosi į sociologinę pedagogiką, kurioje daugiausia dėmesio skiriama visos visuomenės interesams. Pagal jį aukščiausias socialumas — ateities meilė, o ugdymo tikslas glūdi pačioje socialinėje konstrukcinės sąveikos idėjoje — formuoti socialinį asmenybės tipą. Labai vertindamas socialumo ugdymo tikslą, J. Vabalas-Gudaitis neakcentuoja visapusiškos ir harmoningos asmenybės ugdymo, o tai dabar sudaro tarybinės pedagogikos esmę, nes tik visapusiška ir harmoninga asmenybė gali sąmoningai įgyvendinti visuomenės socialinius idealus. Tuo tarpu vienpusis ir siauras socialumo ugdymas skurdina asmenybę.

Ugdymo tikslų sociologizavimui įtakos turėjo idealistinės sociologinės pedagogikos pradininkai: P. Natorpas, ypač jo knyga „Socialinė pedagogika" (1921), P. Bartas, P. Bergemanas, R. Lochneris. Kovodamas su individualizmu, J. Vabalas-Gudaitis priėmė socialumą kaip aukščiausią pedagoginį idealą. Tačiau jo socialumas abstraktus, nesusietas su konkrečia istorine situacija. J. Vabalas-Gudaitis nepastebėjo socialinių, visuomeninių santykių klasinio pobūdžio, todėl jo pedagoginė sociologinė sistema neturi aiškesnio klasinio kryptingumo. Tik vėliau jis tą trūkumą pastebėjo ir savo pedagoginę teoriją

tobulino (žr. straipsnį „Mokyklų demokratiškumas bei liaudiškumas").

Nuo sociologinės pedagogikos — vienos iš buržuazinės pedagogikos srovių bei krypčių — reikia skirti šiuolaikinės pedagogikos šaką — socialinę pedagogiką, tiriančią nemokyklinį ugdymą. J. Vabalas-Gudaitis daug dėmesio skyrė ir socialinei pedagogikai: vaikų auklėjimui šeimoje, kolektyve, jų laisvalaikiui, vaikų visuomeninei globai (buvo „Lietuvos vaiko" draugijos centro valdybos revizijos komisijos narys), jaunimo nusikalstamumo prevencijai, užmokykliniam auklėjimui.

J. Vabalas-Gudaitis sielojosi, kad buržuazijos valdomoje Lietuvoje mokytojai neturi tinkamo paruošimo, pedagoginės sistemos, kad tas trūkumas neigiamai atsiliepia praktikai, mokytojai tampa amatininkais. Jis aiškino, koks turėtų būti idealus mokytojas, kaip jį reikėtų parengti, kad galėtų veiksmingesniais metodais, diferencijuodamas mokymą ir auklėjimą, sėkmingai dirbti. Šie jo straipsniai bus įdomūs ir mūsų skaitytojui.

Sukurtoji pedagoginė konstrukcinės sąveikos koncepcija buvo pritaikyta ir auklėjimo teorijai, nes ši koncepcija kaip tik ir grindžiama dorovine žmonių, suaugusiųjų ir augančiųjų, sąveika. Pati sąveika, kaip teigia autorius, kuria, jungia, lipdo arba net griauna, tai yra formuoja žmoguje naujas kokybes. Auklėtojui keliamas uždavinys organizuoti konstrukcinę-kuriamąją sąveiką.

J. Vabalo-Gudaičio auklėjimo teorija grindžiama etika. Ji kupina taurių humanistinių idealų, nes jis siekė aukščiausio asmenybės ugdymo tikslo — ateities meilės (žr. straipsnį „Dorovinimas"). Autorius atmeta indeterministines etines pažiūras, supranta dorovės istorinį, socialinį sąlygotumą, bet kartu gina valios ir sąžinės laisvę, be kurios negali būti dorovingos asmenybės [12]. Tačiau, kalbėdamas apie etiką, jis ne visada buvo nuoseklus. „Mėgindamas savo etines pažiūras suvesti į abstrakciją, formalizuotą sistemą, jis nejučiomis pasidavė idealistinei tradicijai ir sukaustė save metafiziniais varžtais" [13].

Iš asmenybės ugdymo metodikos J. Vabalas-Gudaitis parašė straipsnių, neprarandančių reikšmės ir šiandien.

---

[12] *Vabalas-Gudaitis J.* Sąžinė.— Kn.: Kultūra, dorovė, asmenybė. V., 1981.

[13] *Žemaitis V.* Jono Vabalo-Gudaičio etika.— Kn.: Etikos etiudai. V., 1977, p. 308.

Tai „Mokyklinio auklėjimo problema", „Sinergazijos principas vaikų darželiuose", „Pedagoginė tvarka klasėje ir jos palaikymas" ir kt. (visi šie straipsniai skelbiami knygoje). Čia jis nurodo auklėjimo trūkumus, siūlo konkrečius būdus, kaip praktiškai taikyti psichologijos ir pedagogikos mokslo laimėjimus, konstrukcinės sąveikos principus ir ypatumus. Rodos, toks žinomas dalykas, kaip elgesio vertinimas, bausmių vartojimas, straipsnyje įgyja naują prasmę. Kaip jis sprendė auklėjimo metodikos problemas, gerai matyti iš diskusinių straipsnių apie ikimokyklinę pedagogiką ir sinergatinės pedagogikos taikymą vaikų darželiuose.

J. Vabalas-Gudaitis įdomiai aiškino ir mokymą. Kritikuodamas tradicinį mokymo kaip žinių perdavimo aiškinimą, jis teigia, kad žinių „perduoti vaikui negalima", kad mokymas yra ilgalaikis procesas, per kurį „vaiko moksliškų žodžių turinys iš palengvo priartėja prie mokytojo žodžių turinio" (žr. straipsnį „Mokymo esmė"). Priartėjimas prie mokytojo išsimokslinimo taip pat nėra paprastas naujų žinių įgijimas, jų kaupimas, bet sudėtingas vidinis, protinis jų „virškinimas", analizavimas, įsisąmoninimas, įprasminimas. Tik atitinkamai subrendus protui ir intelektui, žinios tampa asmenybės savastimi. Kitaip jos tėra „intelektinis slogutis, kuris visai nestimuliuoja psichikos ir net trukdo galvoti. Tik per nuolatinį intelektinį bendravimą (tiksliau per remergatinę intrasinergaziją) su kitais, su kuriais vaikas gali laisvai ir nuoširdžiai pasikalbėti ir pasiginčyti, tik per ilgesnį jam parinktų knygų skaitymą bei sąmoningą atskirų žodžių analizę" suvokiamos ir įprasminamos žinios. Pagal tai apibūdinama ir mokymo esmė: „. . . mokymas yra intelekto ugdymas arba intelektinio darbingumo didinimas" (žr. šios knygos p. 154).

A. Ronkaus parengtame J. Vabalo-Gudaičio paskaitų leidinyje (1932) pateikiama mokymo metodų klasifikacija [14]. Čia mokslininkas skiria dvi mokymo technikas: vidinę ir išorinę. Vidinė technika susidedanti iš trijų skyrių: logikos, psichologijos ir pedagogikos. Loginiai mokymo metodai — tai analizė ir sintezė, abstrakcija ir determinacija (konkretizacija), indukcija ir dedukcija. Prie psichologinių metodų priskiriamas panašavimas (pavyzdžių

---

[14] *Vabalas-Gudaitis J.* Pedagogika.— K., 1932, p. 284.

sekimas), vaizdumas ir „sensoriškumo priemonės", prie pedagoginių metodų — vokiečių pedagogo J. F. Herbarto formaliniai laipsniai, pagal kuriuos nustatoma mokymo eiga: aiškumas, asociacija, sistema ir metodas. Išorinei mokymo technikai priklausą tokie mokymo metodai: daiktinis (daiktų rodymas), eroatematinis (pokalbis), akroamatinis (pasakojimas) ir ergatinis (darbas, ekspresija, veiklumas, ekskursija). Ši klasifikacija verta dėmesio, turint galvoje, kad šiuo metu pedagoginėje spaudoje vyksta diskusija dėl mokymo metodų klasifikacijos.

J. Vabalas-Gudaitis rūpinosi lietuvių mokykla, jos turinio, mokymo ir mokymosi proceso tobulinimu. Tai matyti iš jo straipsnių „Gimtosios kalbos reikšmė", „Pamokų ruošimo organizavimas" ir kt. (straipsniai skelbiami šioje knygoje). Jie taip pat byloja apie gilų praktinių mokyklos reikalų supratimą.

Vertingas palikimas yra J. Vabalo-Gudaičio straipsniai iš pedagogikos ir psichologijos istorijos, taip pat jo pedagogikos istorijos paskaitų ciklas, skaitytas Kauno universitete ir padaugintas rotatoriumi. Šioje knygoje skelbiami tik keli straipsniai, taip pat mokslininko įspūdžiai iš mokslinių konferencijų, turintys šiandieną istorinę reikšmę.

Istoriniai visuomenės posūkiai atsiliepdavo ir asmeniniam J. Vabalo-Gudaičio gyvenimui. Tarybų Sąjungai grąžinus Lietuvai Vilnių, nuo 1940 m. pradžios jis skiriamas Vilniaus universiteto pedagogikos katedros vedėju. 1941 m. vokiečių fašistams okupavus Tarybų Lietuvą, jis ne tik atleidžiamas iš darbo, bet ir turėjo slapstytis. 1943 m. atsitiktinumas jį išgelbėjo nuo Štuthofo koncentracijos stovyklos (į profesoriaus butą buvo įsiveržę fašistai, bet jo nesurado). 1946 m. jo šeimą ištiko didelė nelaimė — tragiškai žuvo vienturtis aštuoniolikmetis sūnus Jonas.

Tarybinei Armijai išvadavus Vilnių ir Kauną, J. Vabalas-Gudaitis vėl skiriamas Vilniaus universiteto pedagogikos katedros vedėju, jam pripažįstamas profesoriaus vardas. Jis aktyvus visuomenininkas, deputatas. Nuo 1948 m. TSKP narys. Kurį laiką ėjo Istorijos ir filologijos fakulteto dekano pareigas.

Po karo J. Vabalo-Gudaičio iniciatyva Vilniaus universiteto Istorijos ir filologijos fakulteto pedagogikos katedra gavo teisę rengti pedagogikos specialistus. Pedago-

gikos dalykus, tarp jų ir eksperimentinę, filosofinę, biologinę pedagogiką, dėstė J. Vabalas-Gudaitis, mokyklinę pedagogiką — J. Laužikas, psichologiją — A. Gučas, logiką — V. Sezemanas, higieną — V. Kviklys ir kt. Šių specialistų buvo tik viena laida, nes pedagogus ir psichologus pradėjo rengti Vilniaus pedagoginis institutas. Tuomet J. Vabalas-Gudaitis universitete dėstė tik bendrosios pedagogikos kursą įvairių specialybių studentams. Reikšmingesnio mokslinio darbo profesorius jau nedirbo. Jis tvarkė, sistemino savo ankstesnius darbus, rengė konspektus paskaitoms. 1947 m. Leningrade vykusioje konferencijoje skaitė pranešimą apie psichinių funkcijų klasifikavimą, 1951 m. išspausdino straipsnį „I. Pavlovas kaip fiziologas ir pedagogas". 1953 m. jis išėjo į pensiją, 1955 m. lapkričio 14 d. Jonas Vabalas-Gudaitis mirė. Palaidotas Vilniaus Rasų kapinėse.

Profesorius J. Vabalas-Gudaitis buvo plačių interesų asmenybė. Jis domėjosi ne tik įvairiomis pedagogikos ir istorijos problemomis, bet ir pedagogine psichologija, eksperimentine psichologija ir pedagogika, asmenybės psichologija, kriminaline pedagogika ir psichologija, etika, sociologija. Suprantama, kad ne visose srityse jis išvarė vienodai gilią vagą, todėl kyla klausimas, kokiai mokslo sričiai jis paskyrė savo gyvenimą. Iš biografijos matyti, kad mokslininko kelią pradėjo psichologiniais tyrimais, o baigė pedagoginiais. Psichologija jam buvo reikalinga pedagogikai. Visos kitos pažinimo sritys ir klerikalizmo kritika taip pat tarnavo ugdymo teorijai. Jo aukščiausias dorovės idealas — žmonijos ateities meilė, socialinių santykių harmonija — įkūnytas konstrukcinės sąveikos pedagogikoje. Todėl galima sakyti, kad Jonas Vabalas-Gudaitis — žymus lietuvių pedagogas, sėkmingai sujungęs psichologiją su ugdymo teorija.

PSICHOLOGIJA

VIDINIŲ FUNKCIJŲ KLASIFIKACIJA [1]

Nors tradicinis vidinių (psichinių) funkcijų skirstymas į proto, jausmų ir valios dar psichologijoje tebevyrauja, bet jis turi daug trūkumų [2]. Pojūčius ir jutiminius vaizdinius vargu galima priskirti prie proto, nes tarp jų tiek maža bendro, kad pojūčiai dar H. Helmholco [3] laikais buvo fiziologijos, o ne psichologijos objektas; atmintis taip pat maža turi bendro su protu. Dėl valios savarankiškumo taip pat abejojama (pavyzdžiui, A. Vedenskis [4]); dėmesiui nerandama tame skirstyme tikros vietos: vieni priskiria prie valios, kiti — prie proto, treti — prie suvokimo (apercepcijos). Žodžiu, nėra nuomonių vienodumo dėl vidinių funkcijų skirstymo. Suprantama, kad vidinių (subjektyviųjų *) funkcijų padalijimas pareina nuo psichologų ideologinių skirtumų: vienaip tas funkcijas dalija biheivioristas, kitaip — froidistas, dar kitaip — struktūrininkas ** ir t. t.

Todėl ir aš, laikydamasis sąveikos (interakcijos) *** tiek tarp atskirų asmenų (interindividinė sąveika), tiek tarp vieno asmens atskirų subjektyviųjų funkcijų (intraindividinė sąveika), negaliu tenkintis tradicine klasifikacija, bet turiu tas funkcijas suskirstyti interaktologiškai, pagal sąveikos ir reakcijos principus. Bet ir pati reakcija, kaip interakcijos (sąveikos) dalis, čia suprantama nę siaurąja prasme, biheivioristine arba refleksologine, o kaip biosocialinė organizmo sąveika su aplinka, lydima tam tikrų subjektyvių išgyvenimų. Tarp šių išgyvenimų ir biologinių bei fiziologinių sąlygų yra funkciniai santy-

---

* Subjektyvus — čia reiškia ne tik savotiškas, intymus, bet ir ypač prieinamas tiesiog tik vienam individui.

** *Struktūralistas.*

*** Žr. mano straipsnį „Konstrukcinės sąveikos pedagogika". — Švietimo darbas, 1929, Nr. 2, p. 117—131. *Straipsnis yra šios knygos II skyriuje.*

kiai, kurie sudaro su jomis vieną neskaldomą, organišką visetą. Tik nagrinėjimo patogumui šios subjektyviosios funkcijos gali būti padalytos į tris dideles rūšis. Nors rūšių čia tiek pat kaip ir tradicinėje psichologijoje, bet jos daugiau pagrįstos tam tikrais faktais. Visų pirma nervų sistemos elementas neuronas yra trejybinis organinis vienetas iš trijų dalių: dendritinė bei įcentrinė dalis, jaudas *, pagaunantis ir jaudinį ** nuvedantis į neurono kūną; neuritinė bei išcentrinė dalis, kuri jaudinį išleidžia iš neurono, ir pagaliau centrinė bei neuroninė dalis, kuri tarpininkauja tarp dviejų minėtųjų periferinių dalių. Visa žmogaus nervų sistema taip pat sudaro organinį vienetą, tik kur kas aukštesnio laipsnio ir didesnės savo funkcijų diferenciacijos. Bet ir čia galima pastebėti tą pačią trejybę — tiek struktūrinę, tiek funkcinę, tik tos dalys neturi tokių aiškių ribų, ir jei jas dėl metodinių sumetimų išskiriu, tai tik vadovaudamasis vyraujančiais kiekvienos dalies elementais [5]. Išskirdami iš kokio nors neskaldomo komplekso tam tikras dalis, mes paprastai atsižvelgiame į lyginamąjį *** tų dalių savarankiškumą bei funkcinį autonomiškumą. Tokio autonomiškumo žymių galima rasti ir anksčiau nurodytose nervų sistemos dalyse: įcentrinėje, centrinėje ir išcentrinėje. Pavyzdžiui, strichnino nuodai veikia stipriai, jaudindami išcentrinę nervų sistemos dalį (neuritinę), kurarės nuodai — tą pačią dalį, tik jau paralyžuodami jos veikimą ir beveik nepaliesdami kitų dviejų dalių; anhalonium Lewinii [6] — tik jutiminius vaizdinius (įcentrinį galą), sustiprindamas juos eidetikams [7] iki haliucinacijos ir neliesdamas kitų funkcijų; alkoholis pirmiausia silpnina abstraktų protavimą, judesių koordinaciją ir apskritai centrines funkcijas. Čia subjektyviųjų (psichinių) funkcijų rūšys pavadintos pagal fiziologiją ir jaudinių kryptį. Bet, atsižvelgiant į veikiantįjį individą ir į jo siekimą išlaikyti save, į savęs priešpastatymą išoriniam pasauliui, taip pat į esamą, nors ir nevienodą psichologų terminologiją, galima anksčiau minėtas tris funkcijų rūšis pavadinti šiaip: akceptinė ****

* *Dirgiklis.*

** *Dirginimą.*

*** *Santykinį.*

**** Akceptinių funkcijų sąvoka daug platesnė už perceptinių, aperceptinių ir ypač sensorinių funkcijų sąvoką. Lietuviškai jas galima būtų pavadinti imlinėmis arba imamosiomis.

(įcentrinė), koordinacinė * (centrinė) ir ergatinė ** bei efektinė *** (išcentrinė). Nors vidiniame gyvenime nė vienos minėtosios rūšies neaptinkame izoliuotu pavidalu — visur yra trijų rūšių funkcijų, bet, jei atsižvelgsime į vyraujančią rūšį, kuri visam kompleksui suteikia savo konstrukcinių ypatybių, tad pagal ją ir visą funkcijų kompleksą galėsime priskirti prie vienos kurios nors rūšies. Jau iš anksčiau duotų fiziologinių pavadinimų aišku, kad vidinių vyksmų kryptis turi lemiamą reikšmę funkcijoms rūšiuoti. Visos akceptinės funkcijos tiesiogiai ar netiesiogiai gauna pradžią iš fiziškų jaudų, visos jos reiškiasi vaizdiniais, nors savo raida tie vaizdiniai, pasiekę abstrakčiųjų sąvokų formą, gerokai nutolsta nuo savo pirmykštės jutiminės formos. Pagal tą vaizdinių santykiavimą su fiziškais jaudais visas įcentrines funkcijas galima padalyti į tris smulkesnes rūšis: stimulinės (sensorinės), mneminės, kurios apima atminties ir vaizduotės funkcijas, ir pagaliau abstraktinės funkcijos. Įcentrines funkcijas aš vadinu akceptinėmis, nes čia individas neparodo ypatingo intelektinio įtempimo, yra šiek tiek pasyvesnis, nekaip esant kitoms funkcijoms; čia jis tik įgyja vidinės medžiagos, ją išlaiko, šiek tiek sutvarko, nors dažniausiai nesąmoningai, neaktyviai, tik mechaniškai, asociacijomis [8]. Tuo atžvilgiu vaikai, ypač ikimokyklinio amžiaus, yra daugiausia akceptikai (imliai).

Antroji didelė funkcijų rūšis — centrinės, kurios tarpininkauja tarp dviejų periferinių funkcijų (įcentrinių ir išcentrinių). Čia individas pasirenka tinkamiausią atsiliepimo (reakcijos) formą į gautą arba tik atgamintą jaudą (įspūdį); čia vyksta savotiškas gautosios medžiagos (akceptinės) įvertinimas, tariant fiziologijos terminais, įcentriniai galai sujungiami su išcentriniais. Tą derinimą bei sugretinimą aš vadinu koordinacija, o visas panašios rūšies funkcijas koordinacinėmis. Bet čia, kaip ir akceptinėse funkcijose, aptinkame skirtingų derinimo būdų, ir jas galima sujungti į tris rūšis, būtent: refleksinį instinktinį, emocinį ir mentalinį derinimą. Paprasčiausias ir beveik nesąmoningai atliekamas derinimas yra refleksinis

---

* Coordinare = cum + ordinare — tvarkyti, derinti su kuo nors. Lietuviškai galbūt reikėtų vadinti derinamosiomis bei jungiamosiomis.

** Ergatikos — darbingas, veiklus, lietuviškai — veiklinės, vykdytinės.

*** Eficio, efectum — nuveikti, atlikti, įvykdyti.

instinktinis, nes čia įcentriniai jaudai veikia pagal nustatytus ir mūsų iš tolimiausios praeities paveldėtus stereotipinius derinimo būdus. Panikos arba lytinio patraukimo metu apima mus tam tikras susijaudinimas, atsiranda vidinės jėgos ir kartu aiški išcentrinė kryptis įkūnyti tą jėgą. Čia mums vadovauja tolimiausia praeitis, dažnai visai neatsižvelgdama į nevykusį dabarties sąlygų derinimą, bet jau ir per šį pirmykštį koordinavimą mes patiriame vidinį įtempimą (patraukimą), tam tikrą dinamizmą bei didesnį aktyvumą, negu tai būna esant tipiškai akceptinei funkcijai.

Aukštesnis ir sąmoningesnis koordinavimas reiškiasi per emocijas, čia dažnai atsižvelgiama ne tik į paveldėtą iš praeities patirtį, bet ir į dabarties sąlygas. Todėl čia aptinkame įvairesnių atsiliepimo (reakcijos) formų ir didesnio suderinimo su išorinėmis gyvenimo sąlygomis. Kiekvienas jausmas yra susijęs su kuria nors akceptinės funkcijos [rūšimi], nors tai būtų labai pirmykštė, organinė, nepasiekusi vaizdinio laipsnio [8], antra vertus, kiekvienas jausmas yra savotiškas, nors kai kurie jausmai silpnai išreiškia paraginimą „veikti" (plačiąja prasme). Apskritai juo jausmas stipresnis, juo jis turi daugiau ergatiškumo (Motivationskraft), pavyzdžiui, afektai. Bet jausmai, ypač stipresnieji (afektai), kartu parenka veikimo kryptį, nustato akcepcijai pritaikytą atoveikio formą ir todėl nereikalauja protavimo, patys jį lyg pavaduodami *. T. Ribo ** sako, kad kiekviena emocija turi savo instinktinę, neaiškią logiką [9]. Vadinasi, ir emocijos savotiškai „vertina" įspūdžius, suteikdamos neigiamam įvertinimui nemalonių, o teigiamam įvertinimui malonių išgyvenimų. Be to, emocijos užima tarpinę vietą tarp instinktinio ir mentalinio (protu) periferinių funkcijų derinimo. Instinktus sukelti užtenka neaiškių primityvių organiškų stimulų, o emocijos reikalauja dažniausiai aiškių vaizdinių; pagaliau protavimas (mentalinės funkcijos) reikalauja dar abstraktesnių vaizdinių — bendrųjų ir abstrakčiųjų. Mentalinės funkcijos remiasi ne tik praeitim bei dabartim, bet dažniausiai ir ateitim. Čia, prisitaikant prie

* Kantas afektą apibūdina šiaip: „Das Gefühl einer Lust oder Unlust im gegenwärtigen Zustande, welches im Subjekt die Ueberlegung nicht aufkommen lasst". Žr. Antropologie in pragmatischer Hinsicht. Sämtl. Werke. Hrsg. von Rosenkranz B. VII, S. 170 ff.

** Logika čuvstv. Izd. Popovoj, p. 54.

nepastovių išorinių gyvenimo sąlygų, pasiekiama aukščiausio lankstumo; čia ir įvertinimas objektyviausias. Taigi ir koordinacinės (centrinės) funkcijos yra trijų rūšių: refleksinės instinktinės, emocinės ir mentalinės [10].

Lieka dar svarbi vidinių funkcijų rūšis — ergatinės bei išcentrinės. Čia dinamizmas dar stipresnis nekaip koordinacinėje dalyje, ir tas dinamizmas įgauna daugiau motorinį (judesių) pobūdį. Išorinis (laukujis) stimulas bei jaudas, perėjęs per koordinacinę prizmę, vėl grįžta į išorinį pasaulį, įgauna kūnišką formą, virsta simptominiu ženklu ir nauju jaudu kitiems žmonėms bei gyvūnams. Tuo baigiasi intraindividinė sąveika tarp atskirų vidinių psichofiziologinių funkcijų, o prasideda dar sudėtingesnė interindividinė sąveika tarp atskirų individų. Ergatinės funkcijos galima padalyti savo ruožtu į tris dalis: energatinės (vidinės, nematomos), eksergatinės (išorinės, matomos) ir remergatinės * (žodinės). Energatinės apima vidinių organų judesius, liaukų veikimą, iš paviršiaus nematomus įvairius raumenų įtempimus bei atpalaidavimus; eksergatinės apima žmogaus kūno išviršinius judesius — mimiką, gestus ir apskritai visus poelgius; pagaliau remergatinės apima tiek žodžius siaurąja prasme, girdimus arba negirdimus, tiek ir visus kitus garsus, kokius žmogus sugeba pagaminti.

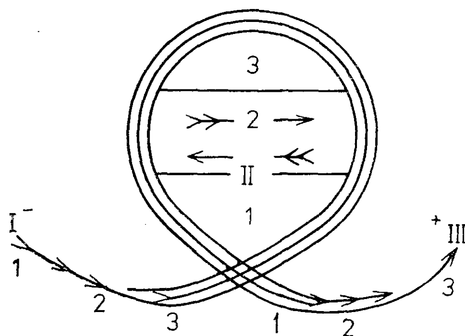
Sudėję greta visas minėtąsias funkcijas, gausime šią lentelę:

A. *Akceptinės*	B. *Koordinacinės*	C. *Ergatinės*
3. Abstraktinės	3. Mentalinės	3. Remergatinės
2. Mneminės	2. Emocinės	2. Eksergatinės
1. Stimulinės	1. Instinktinės	1. Energatinės

Iš tos lentelės galima matyti ir visų funkcijų artumo struktūra: statinė (vertikali) kryptis parodo jų kilmę bei evoliuciją, o gulstinė (horizontali) kryptis — gretimumo sąveiką ir jų dinamiką. Pavyzdžiui, visos funkcijos, paženklintos arabišku pirmuoju numeriu, yra pagal evoliuciją žemiausios, bet jas jungia ne tik vienoda kilmė, bet ir [reakcijos] greitumas, jų dinamika: prasideda kokiu nors jaudu (netikėtas pliaukštelėjimas) ir tuo pat momentu atsiranda nesuvaldomas (refleksinis instinkti-

* Rema+atos=kalba, žodis.

nis) širdies plakimas, išgąstis ir pan. Visos funkcijos, paženklintos arabišku trečiuoju numeriu, pagal evoliuciją yra aukščiausios, ir, be to, jos viena su kita susijusios ir išdėstytos dinamiškai nuo abstrakčių sąvokų iki įkūnijimo — jei ne darbais, tai bent tam tikrų žodžių ištarimu. Čia abstrakčios sąvokos yra ekonomiškiausia ir koncentruota akcepcijos forma, kuri kartu virsta paruošta protavimui medžiaga, o antra vertus, žodžių tarimas ne tik objektyviai užfiksuoja išprotavimus, bet negirdima kalba dažniausiai lydi protavimo vyksmą ir palengvina jį atlikti. Dinaminius bei krypties santykius tarp minėtų funkcijų galima simboliškai išreikšti šiuo brėžiniu:



Čia periferinių funkcijų galai paženklinti: minusu — akceptinis, o pliusu — ergatinis, kad parodytų individo pareinamumą bei jo įterpimą į sudėtingos kolektyvinės sąveikos grandinę [11].

Žinoma, vidinėje patirtyje, išgyvenimuose mes neaptinkame gryno pavidalo ne tik atskirų funkcijų, izoliuotų nuo kitų, bet nerandame ir jų mišinio, sudaryto iš kurios nors vienos rūšies funkcijų. Mes gyvenime visuomet susiduriame su painiais įvairių funkcijų kompleksais arba, tiksliau tariant, su tų funkcijų sąveikos padariniais. Analizuojant psichinę funkciją, galima joje, kaip ir kiekvienoje reakcijoje, ypač sąveikoje, analogiškai neurono dalims įžvelgti bent tris narius. Bet tie nariai sudaro organišką vienetą, toliau neskaldomą. Todėl mes negalime tirti izoliuotų funkcijų arba tik vieną funkcijų rūšį. Tie-

sa, Amerikos bihevioristai * tenkinasi tik dviem periferinėmis funkcijomis, bet jie, atmesdami vidinius išgyvenimus, nieko ir nepasako apie vidines funkcijas, o tenkinasi grynai išorinėmis fizinėmis žymėmis, ir, sugretindami jaudus su judesiais, jie net periferinių funkcijų (psichologine prasme) visai neliečia, net psichinių reakcijų sąvoka jiems lieka svetima. Tipiškuose refleksuose reakcija traktuojama kaip fiziologinis vyksmas, ir čia, išnykus aukštesniems koordinaciniams elementams, beveik išnyksta ir visi akceptiniai elementai: tokie vyksmai daugiau rūpi fiziologui, o ne psichologui. [...]

Nauji reaktologiniai testai mokinių darbingumui tirti.— Eranus, 1931, t. 2, p. 15—21

PSICHOLOGINIS EKSPERIMENTAS IR JO REIKŠMĖ PEDAGOGUI

Šių dienų pedagogikos šūkis yra auklėjimo bei mokymo individualizacija. Teorijoje tas devizas jau įgijo pilietybės teises, ir niekas dėl jo nesiginčija, bet praktikoje tas šūkis iki šiol retai kur teranda sau vietos. Tam šūkiui įsikūnyti kliudo daugelis veiksnių (faktorių), bet turbūt svarbiausia kliūtis — auklėtinio bei mokinio individualių ypatybių nesupratimas. Nusivilia tie pedagogai, kurie mano, kad užtenka gerai išstudijuoti psichologiją ir ypač pedologiją (vaikų brendimo mokslą), kad suprastume vaiko ypatybes. Aš neneigiu šių mokslo dalykų naudos pedagogui, bet nereikia užmiršti, kad tie dalykai liečia tik labai schematizuotą, abstraktų žmogų bei vaiką, jie visai neliečia viso to, kuo vienas individas skiriasi nuo kito, o mokytojas savo praktikoje susiduria su gyvais vaikais, su konkrečiais dalykais, ir jam individualių skirtumų pažinimas galbūt yra reikalingiausias [12].

Tik praeito šimtmečio pačiam gale iškyla nauja psichologijos šaka apie žmogaus individualias ypatybes: A. Binė ir V. Anri 1896 m. išleido veikalą „La psychologie individuelle" [„Individualioji psichologija"] **, 1911 m.

* Psichologijos srovė, tirianti tik jaudus ir poelgius bei nustatanti tų dviejų faktorių dėsningumus.

** *Matyt, autorius mini veikalą: Binet A. et Henry V. La psychologie individuelle.— L'année Psychologique, 1896, vol. 2.*

V. Šternas paskelbė knygą „Die differentielle Psychologie" [„Diferencinė psichologija"] *, kurioje apibrėžė naują dalyką, savitus uždavinius ir net metodus; A. Lazurskis išleido „Mokslą apie žmogaus būdą" **; ši psichologija artimesnė gyvam suaugusiam žmogui, koks jis yra iš tikrųjų. Bet mokytojui rūpi pažinti gyvą vaiką, todėl ir ši mokslo šaka negali visiškai patenkinti pedagogo praktiko, jam reikalinga diferencinė pedagogija [13], kur būtų tiriami bręstančio žmogaus (vaiko) individualūs skirtumai. Deja, tokio mokslo dar nėra, nors medžiaga jam vis kraunama, ir reikia tikėtis, netrukus atsiras tos medžiagos tvarkytojas bei naujos mokslo šakos kūrėjas. Bet ir ši nauja šaka, kaip ir kiekvienas mokslas, nesugebės apimti visų gyvenime pasitaikančių vaikų individualybių bei konkretybių, užtat ji nustatys tarp to įvairumo gaires bei tipus ir tuo padės mokytojui orientuotis tarp gyvų vaikų, palikdama nustatyti smulkesnius individualius skirtumus pačiam mokytojui. Bet, norint tokius skirtumus nustatinėti [...], reikia arčiau susipažinti su tais metodais, kuriuos vartoja mokslininkai, nustatydami žmonių tipus bei jų individualius skirtumus. Vyraująs [...] psichologijoje metodas yra eksperimentinis. Todėl reikia pirmiau susipažinti su eksperimento esme ir jo rūšimis.

V. Vuntas savo „Logikoje" (t. 2, p. 334) [14] eksperimentu vadina „sąmoningą kišimąsi į tyrimo eigą", arba tą pačią mintį galbūt aiškiau išreiškia T. Elzenhansas [15] savo „Psichologijoje" (p. 41), apibrėždamas eksperimentą, kaip „sąmoningą tyrimo sąlygų keitimą".

Tuose apibrėžimuose kreipiamas dėmesys į tiriamąjį vyksmą, sudarantį pagrindą tiek paprastam stebėjimui, tiek eksperimentui: reikia pirmiausia turėti paruošta problema, o mokėjimas ją kelti ir formuluoti reikalauja didelio teorinio pasirengimo; toliau reikia problemos dalykas tirti, laikantis atitinkamų logikos taisyklių. Kada tiriamasis dalykas yra vyksmas, tai eksperimentuodami bei keisdami to vyksmo sąlygas, mes kišamės į jo eigą ir nustatome mūsų poveikio pradžią, taip pat įvertiname to poveikio rezultatus. Bet, vartojant eksperimentą, lieka ir mokslinis stebėjimas. Galbūt teisingai kai kurie sako, kad

---

* *Stern W. Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen.— Leipzig, 1911.*

** *Лазурский А. Ф. Очерк о характере.— СПб., 1917.*

eksperimentas esąs tik patobulintas stebėjimas. Tai minčiai patvirtinti aš galiu nurodyti net ir pirmąją eksperimentų rūšį, kuri yra tartum tarpinė tarp stebėjimo ir tipiško eksperimento, ir kurią galima pavadinti eksperimentine introspekcija arba eksperimentine ekstrospekcija, žiūrint į ką tas stebėjimas nukreiptas — į vidines psichiškąsias ar išorines kūniškąsias apraiškas. Eksperimentinę introspekciją kai kurie psichologai (T. Elzenhansas, O. Kiulpė [16], A. Meseris [17]) vadina tada grynai psichologiniu bei vidiniu eksperimentu, kada mes kokias nors mintis, jausmus bei valios vyksmus dirbtinai savyje sukeliame, norėdami juos stebėti ir vertinti tų sukeltų vyksmų rezultatus. Pavyzdžiui, jei mes pasiryžome atgaminti atmintyje vakar matytą paveikslą, tai sekame, kiek laiko reikia jam atkurti, kaip atgaminimas vyksta ir kokie jo rezultatai, atgaminto paveikslo ryškumas, spalvotumas ir t. t. Arba jei mes pasiryžome ir stengiamės atsiminti kokį nors buvusį malonų įvykį, tai sekame, ar atsimename įvykio smulkmenas, kyla mumyse ir malonumo jausmai, kurie pirmą kartą lydėjo tąjį įvykį, stebime, kokio stiprumo bei aiškumo šie jausmai.

Eksperimentinę ekstrospekciją prof. A. Lazurskis [18] vadina natūraliuoju eksperimentu, nes čia tiriamasis dažniausiai nejunta, kad jis yra eksperimento objektu. Pavyzdžiui, norėdami ištirti vaikų apsukrumą, sumanumą ir apskritai jų būdą, paskiriame jiems atitinkamus žaidimus ir sekame atsidėję, kokių gabumų kuris vaikas daugiau parodo, atspėdamas mintis, greit sugalvodamas reikalingus žaidimui atsakymus ar pareikšdamas tam tikrą temperamentą bei patraukimą tik prie vienos rūšies žaidimų. Apskritai vaikas, žaisdamas ir bendraudamas su kitais vaikais, laisviau jaučiasi, nes jis čia veikia jam pritaikytose įgimtose sąlygose ir, užsimiršdamas žaidimuose, nebejunta jį stebinčios akies, todėl ir būdo ypatybių tokiomis sąlygomis jis daugiau ir pilniau parodo. Vaikams tirti galima vartoti ir kiti jų įprasti darbai, pavyzdžiui, mokykloje atskiras pamokas galima pritaikyti eksperimentui, nes kiekvienas mokomasis dalykas yra susijęs su įvairiomis psichinėmis ypatybėmis, tarp kurių galima nurodyti net vyraujanti ypatybė. Matematikai būdingas daugiausia abstraktus galvojimas, literatūrai — jausmai ir vaizduotė, kalbai — atmintis, gamtos mokslui — pastabumas ir t. t. Net diktantai yra vartojami mokinių įvar-

gimui matuoti. Skaičiuojamos įvairios klaidos bei rašto „suklupimai", kurių daugėja kartu su nuovargiu.

Kitą didelę eksperimentų rūšį sudaro egzaminuojamieji eksperimentai, kurie būna dvejopi: anketa ir testai. Anketa yra tarpinė tarp stebėjimo ir eksperimento, pasak T. Ribo,— tai variantis et translatis experimenti. Anketa nėra tiesioginis tyrimas: čia tarp tiriamojo ir eksperimentatoriaus yra arba klausimų lapas su smulkia instrukcija, arba paruošti bendradarbiai, kurie užduoda tuos klausimus ir teikia tiriamiesiems reikalingų paaiškinimų. Vieniems klausimams gali reikėti tyrėjų bei tiriamųjų introspekcijos, grynai eksperimentinio stebėjimo, pvz., savo patirties, sprendimo apie savo psichines ypatybes, interesus, gabumus ir t. t., atsiminimo ir gautų rezultatų apsvarstymo, kitai klausimų grupei gali reikėti bendradarbių ekstrospektyvinių stebėjimų, pvz., sekti elgesį ir daryti iš jo išvadas apie psichiką. Įvairesnis ir tipiškesnis eksperimentas yra testas, kuris panašiai kaip ir anketa iš esmės yra tik klausimas bei uždavinys, bet duodamas tiesiog tiriamajam asmeniui (atskirai arba kolektyviai). Čia tvirčiau laikomasi minėtųjų eksperimento reikalavimų negu vartojant anketas, kur sunku išlaikyti tyrimo sąlygų vienodumą bei tikslumą. Kiekvienas klausimas duodamas atskirai, tiksliai matuojamas atsakymui reikalingas laikas, sekamas tiriamųjų elgesys. Eksperimento rezultatai dažniausiai įvertinami bei išreiškiami skaičiais. Yra testų įvairioms psichikos ypatybėms tirti, daugumai jų nereikia jokių prietaisų, kai kuriems reikia parinktų piešinių, lentelių ir tokių įrankių, kuriuos nesunku ir pačiam pasigaminti. Bet nė vienam jų nereikia kokių nors sudėtingesnių ir brangesnių aparatų, kuo jie ir skiriasi nuo kitos grupės eksperimentų, vadinamų psichofiziniais, kuriems dažniausiai reikia labai tikslių aparatų ir net laboratorijų. V. Vuntas juos dalija į tris rūšis: dirginimo bei įspūdžių eksperimentas, išreiškimo eksperimentas ir psichinės reakcijos, kurios yra pirmųjų dviejų junginys [19]. Jei daugiau kreipiama dėmesio į įspūdžių sukėlimą ir jų kokybės bei kiekybės įvertinimą, pavyzdžiui, lyginama kokiu nors atžvilgiu spalvos, sunkumai, garsai ir t. t., tuomet yra dirginimo eksperimentas. Jei mums svarbiau įvertinti dėl dirginimo organizme įvykusį kraujo spaudimo, alsavimo, širdies plakimo ir t. t. kitimą, tai tuomet vartojame išreiškimo eksperimentą. Bet galime paveikti

tiksliai įvertintu * dirginimu ir matuoti mažiausią laiką, kuris praslinks nuo padirginimo iki sutarto atoveikio kokiu nors judesiu (pvz., piršto pajudinimu), kurį tiriamasis įvykdo tuojau suvokęs dirginimą. Čia bus reakcijų eksperimentas, kuris gali būti įvairaus sudėtingumo, atsižvelgiant į painumą to uždavinio, kurį tiriamasis turi atlikti, prieš atsakydamas judesiu į sukeltąjį įspūdį. Psichofiziniai eksperimentai labiausiai tinka smulkiai mūsų intelektinių bei valios vyksmų analizei, nors yra bandymų tąjį metodą pritaikyti ir jausmams tirti.

Iš trumpos įvairių eksperimentų apžvalgos matome, kad laboratorinis eksperimentas užima visai nežymią vietą, nors jo išsamios bei tikslios analizės joks kitas eksperimentas pavaduoti negali, kad daugumai eksperimentų jokių aparatų nereikia. Juos galima atlikti ne tik laboratorijoje, bet ir mokykloje bei namie.

Iš pradžių aš pabrėžiau, kad psichologija labai menkai tepadeda pedagogui pažinti savo auklėtinius. Tą pačią mintį, galbūt per griežtai, išreiškė žymus psichologas V. Džeimsas [20], kuris sako, kad visos psichologijos teikiamos naudingos mokytojui žinios galėtų tilpti ant delno. Užtat nereikia manyti, kad pedagogikos mokslas, kuris teikia mokytojui daug reikalingų žinių, jau kartu padaro ir gerą pedagogą, nes kiekviena teorija yra stilizuotas šablonas, kuris labai retai kada begali visiškai tikti konkrečiam gyvenimo atvejui, bet visuomet reikalauja iš pedagogo skirtingų sąlygų įvertinimo ir teorijos pritaikymo. Kaip gerą gydytoją, agronomą, inžinierių tik gyvenimo praktika tepadaro, taip dar labiau šią mintį reikia taikyti pedagogui praktikui, nes daug painesnis jo objektas — bręstanti siela, ir painesnės jo veikimo priemonės. Be to, kada leidžiame be tinkamo pasirengimo praktikuotis mūsų vaikų siela, mokytojo patyrimas įgyjamas per daug brangia kaina, nekalbant jau apie tokio darbo žiaurumą bei nepadorumą. Pagaliau darbo automatizacija, kuri yra leistina technikoje, dirbant nuolatos vieną ir tą patį darbą ir panašiomis sąlygomis, visai neleistina pedagogo praktikoje, nes čia veikiamasis objektas nėra pastovus, vaikas, augdamas bei bręsdamas, nuolatos kinta, ir kiekvienas iš jų, nors jis būtų vienmetis, turi labai daug individualių fizinių, dar labiau psichinių skirtingu-

* *Tiksliai išmatuotu.*

mų. Turint visa tai galvoje, nereikia labai vertinti pedagogo erudicijos, o daugiau rūpintis parengti jį taip, kad jis galėtų nuolat pats semti iš gyvenimo žinių ir savarankiškai daryti praktikai reikalingų išvadų. Tam tikslui psichologija gali duoti mokytojui gana tobulą ginklą, būtent eksperimentinį psichikos pažinimo metodą, kuris jau praskynė kelią pedagogijai ir diferencinei psichologijai. Eksperimentas padeda ne tik geriau suprasti turimas žinias ir įgyti naujų, bet ir dar moko eksperimentiškai mąstyti, o tai kiekvieną mūsų stebėjimą daro tobulesnį ir vaisingesnį.

Siūlydamas mokytojams arčiau susipažinti su eksperimentu, aš nemanau iš jų rengti psichologų, mokslo darbuotojų. Pedagogui rūpi vaiko išritą (augimą) * reguliuoti, saugoti jį nuo iškrypimų, būti vaikui patarėju, dvasios gydytoju, kai kada ir teisėju. Norėdamas sąžiningai tas pareigas atlikti, jis privalo arčiau pažinti ir nuolat sekti vaikų psichiką, privalo mokėti psichiškai aiškinti kiekvieną vaiko išorinį veiksmą bei reiškinį. Eksperimentas ir turėtų palengvinti mokytojams tą darbą atlikti. Mano anksčiau duota įvairių eksperimentų apžvalga nurodo beveik ir tvarką, kuria reikia pradėti eksperimentinis metodas vartoti, bet aš negaliu čia smulkiau liesti labai painios eksperimentavimo technikos, man rūpi tik pabrėžti [eksperimentų] reikšmė mokytojui. Todėl prie to, ką pasakiau apskritai apie eksperimentinio metodo reikšmę, galiu dar nurodyti kiekvienos eksperimento rūšies reikšmę.

Eksperimentinė introspekcija įpratina mus sutelkti vidinį dėmesį į sąmonės faktus, sekti jų eigą bei atrasti tenai daug taisyklingumo. Laikydamiesi bendrųjų eksperimentavimo taisyklių, neleidžiančių nukrypti į svajas, ir ilgesnį laiką besilavindami taip stebėti savo vidinius išgyvenimus, mes gauname dvejopos naudos. Dėmesys, išlavintas tokius psichinius objektus stebėti, randa mūsų psichikoje vis naujų įdomesnių dalykų, ir kas iki šiol visai nebuvo pastebima, dabar iškyla aikštėn. Kaip specialistas botanikas moka pastebėti pievoje be galo daug augalų, įvairumą, ir visai menka žolelė jam sukelia daug minčių ir gražių dėsningų vaizdų, taip ir įgudęs introspekcijoje pradeda vis daugiau rasti savo vidiniame pa-

* *Raidą.*

saulyje įvairumo, dėsningumo ir gražumo; kaip augmenys, saulės spindulių paskatinti, greičiau pražysta ir sodresnių spalvų duoda, taip ir vidinis pasaulis, veikiamas į jį nukreipto dėmesio, atveria savo gražumą ir iškelia aikštėn vidinio pasaulio vertybę. Bet eksperimentinė introspekcija dar reikšminga ir dėl to, kad sudaro pagrindą tolesniems eksperimentams. Mes negalime tiesiogiai suvokti žmogaus psichikos, o tik suvokiame įvairias fizines jos apraiškas. Norėdami suprasti kitą žmogų, turime tas fizines apraiškas sudvasinti, ir juo turiningesnė mūsų pačių psichika, juo labiau išlavintas mūsų vidinis dėmesys, juo mes tikslesnį turinį sugebame suteikti kito žmogaus išorinio elgesio ženklams, juo lengviau mums jį suprasti.

Tik susipažinus su introspekcija, galima pradėti vartoti ir eksperimentinė ekstrospekcija. Šių eksperimentų galima nurodyti taip pat dvejopa reikšmė. Pirma, kad kiekvienam žmogui svarbu mokėti pažinti kitas žmogus, nes tik tuo būdu galima sąmoningiau bendrauti su žmonėmis ir išvengti nusivylimų. Antra, pedagogas, kaip jau anksčiau nurodžiau, gali atlikti savo pareigas, tik arčiau pažinęs vaikų psichiką ir mokąs pastebėti jos permainas, kylančias dėl brendimo ar dėl vartojamųjų pedagoginių priemonių. Norint arčiau susipažinti su savo auklėtiniais, tenka pavartoti ir anketa. Ji padeda išaiškinti vaikų idealus, mėgstamus darbus, palinkimus, sunkiuosius ir lengvuosius mokomuosius dalykus ir kai kurias kitas sudėtingas psichikos ypatybes, kurias tiesioginiu pažinimu ne visuomet galima nustatyti. Juo mokytojas geriau savo mokinius pažįsta, juo jie tampa jam artimesni, juo lengviau kyla meilės jausmas, kaip pedagoginio darbo pagrindas. Individualiems skirtumams suvokti ir ypač vaikų specialiems gabumams įvertinti reikalingi testai. Jei mokytojas duoda vaikui rašto darbą, norėdamas ištirti kai kurias jo žinias, arba egzaminuoja, patikrindamas jo pasirengimą iš atskirų mokomųjų dalykų, tai čia yra jau eksperimento užuomazga, nors netikslia forma vykdoma. Testų atlikimo technika gali daug patobulinti ir visus iki šiol mokytojų vartojamus žinių tikrinimo būdus. [...]

Testais A. Binė ir T. Simonas [21] nustatė vaikų inteligentiškumo (galvotumo) amžių *, kad lengviau galėtume

---

* *Kituose straipsniuose J. Vabalas-Gudaitis vadina galvotumo arba intelektiniu amžiumi.*

sudaryti klases pagal vienodą mokslumą, o atsiliekantiesiems taikyti ypatingas priemones jų darbingumui didinti. Mažiau reikšmingas pedagogo praktikai psichofizinis eksperimentas, kuris dėl savo sudėtingumo mokytojui neprieinamas. Bet mokytojui parengti, psichiniams reiškiniams bei jų analizei geriau suprasti, tikslesnei introspekcijos kontrolei bei tikslesniam vaikų individualumui nustatyti ir šie eksperimentai yra labai svarbūs.

Baigdamas šį straipsnelį, turiu vis dėlto mokytojus įspėti, kad iš knygų išsimokyti eksperimentuoti negalima, nors tiems eksperimentams ir nereikėtų sudėtingų aparatų. Tam dalykui, be teorinio pasiruošimo, reikia pasipraktikuoti pas prityrusį eksperimentatorių. Laikas tokio praktikavimo labai sunku nurodyti, nes čia daug pareina nuo teorinio pasiruošimo, nuo gabumų, ir vienam gali užtekti keleto savaičių, o kitam bus maža ir keleto mėnesių, neįskaitant į tą laiką teorinio pasirengimo.

Eksperimentatorius nelengvai parengiamas, bet užtat eksperimentas daug duoda mokytojui naudos. Tik eksperimentas tegali padaryti mokytojo darbą sąmoningą, tik per eksperimentą mokytojas gali įgyti minties nepriklausomybę bei savarankiškumą pedagoginiams klausimams kelti, jiems spręsti bei tikrinti, tik per eksperimentą mokytojas gali išsivaduoti iš rutinos ir dvasią varžančių pedagoginių prietarų.

Švietimo darbas, 1926, Nr. 1, p. 6—11

ŽMOGAUS DARBINGUMO SĄVOKA IR REIKŠMĖ

Darbo sąvoką mūsų laikais mokslininkai plačiai nagrinėja, yra susidariusios net atskiros darbo mokslo šakos: Arbeitswissenschaft, Arbeitsphysiologie, Arbeitspsychologie [darbo mokslas, darbo fiziologija, darbo psichologija] ir pan. Ypač Tarybų Rusijoje yra daug mokslo institutų, įsteigtų specialiai darbui tirti. Darbu mes vadiname ir šiek tiek nuo dirbančiojo atsiskyrusį jo darbo padarinį, jo kūrinį, ir patį darbo vyksmą, kūrinio gimdymą, susijusį su dirbančiuoju. Jei dabartinės gyvenimo sąlygos mus verčia susirūpinti anksčiau nurodytais dviem momentais, tai ne mažiau svarbu bus atkreipti dėmesį ir į trečią momentą, glūdintį pačiame žmoguje ir dar jokiu darbu nepasireiškusį, bet tik galintį pasireikšti ir tebe-

esantį dar gimtyse; svarbu panagrinėti tą latentinę energijos formą, kurią mes vadiname darbingumu. Darbingas yra tas, kuris sugeba atlikti kokį nors fizinį ar intelektinį darbą greit ir gerai. Jei, [aiškindami] darbingumą, apsiribosime kuria nors viena darbo sritimi, pavyzdžiui, mokslo sritimi, tai bus galvotumui artima sąvoka. Šį darbingumą žmonės kai kur vadina mokslumu, o aš vadinsiu intelektiniu darbingumu. Jei, [aiškindami] darbingumo sąvoką, apsiribosime dar siauresne darbo sritimi, pavyzdžiui, rankų darbu, tai bus rankų darbingumas, kurį žmonės kai kada vadina nagingumu ir kuris artimas gabumui.

Trumpai, nors ir nelabai aiškiai, apibūdina darbingumą dar R. Eisleris *, sakydamas „Arbeitsfähigkeit ist potentielle Energie" [22]. Aš pasakyčiau, kad darbingumas yra vidinė (nematoma — potentielle) psichofizinė jėga (Energie), pasireiškianti žmogui ekonomiškai siekiant tikslo. Ne kiekviena jėga bei energija, o tik psichofizinė parodo žmogaus darbingumą: nei elektros, nei mechaninė, nei cheminė jėga nėra savaime darbingumas, nes čia trūksta psichiškumo elementų, trūksta sąmoningumo. Tuo skiriasi žmogaus darbingumas nuo mašinos, nuo žmogaus fiziologinių procesų, nuo raumenų darbingumo, kur tinkamesnis būtų žodis pajėgumas, arba jėgingumas, nes šie žodžiai reikštų dar platesnę sąvoką negu darbingumas, būtent tam tikrą jėgų kiekį be ypatingų kokybinių žymių. Be sąmoningumo, aš dar pridėjau antrą naują darbingumo žymę — tikslingumą, nes, jei mes ką nors darome be jokio tikslo, tokį veikimą net darbu negalima pavadinti. Kai kada tokį be aiškaus tikslo ir nerimtą darbą žmonės vadina triūsu. Nors toks darbas gali būti sunkus ir varginantis, bet jo vertė menka. Darbą nuo žaidimo skiriame, taip pat remdamiesi darbo tikslingumu, kurio nėra, bent aiškia forma, žaidime.

Todėl ir darbingumas, kaip vidinė psichofizinė jėga, turi būti ne tik sąmoningas, bet ir tikslingas, nes jėga veikia tam tikra kryptim, o veikimo kryptis, jei pasidaro sąmoninga, kartu virsta ir darbo tikslu. Iš šių dviejų darbingumo žymių, sąmoningumo ir tikslingumo, nesunku pereiti prie trečios mano nurodomos žymės — ekonomiškumo. Jei yra tikslas bei siekimas, tai žmogus, sąmonin-

---

* Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 1927, Bd. 1, S. 97.

gai dirbdamas ir sąmoningai siekdamas tikslo, visuomet stengsis pasirinkti ir tiesiausią kelią į tikslą. Tiesiausias kelias yra visuomet trumpiausias. Trumpiausias kelias mažiausiai reikalauja laiko, mažiausiai sugaišina ir tuo atžvilgiu ekonomiškiausias. Todėl geras darbas yra tas, kuris varomas tiesiausiu keliu į tikslą, atliekamas geriausiu metodu. Todėl ir įgytą tokiu būdu ekonomiją pavadinsiu metodine darbingumo ekonomija. Yra dar viena struktūrinė darbingumo ekonomija, kuri pareina nuo dirbančiojo organo (smegenų, raumenų) struktūros tobulumo ir nuo įtraukimo į darbą tik reikalingiausių, bet kiek galima mažiau dirbančių kūno dalių (sausgyslių, raumenų). Tada darbas atliekamas mažiau išeikvojant psichofizinės energijos, ir čia taip pat sutaupoma žmogaus jėgų. Vienas, pavyzdžiui, vaikščioja lengvai, vos liesdamas kojomis žemę, kitas — sunkiai, net šiek tiek vilkdamas kojas žeme. Suprantama, kad pastarasis tam pačiam darbui išeikvoja daugiau jėgų, kurios neproduktyviai eina žemę trinant ir padus plėšiant, ir net trukdo būtiniausius kojų judesius [atlikti]. Žmogaus organizmo darbingumas yra palyginti didesnis už paprastų mašinų darbingumą, nes šių produktyvioji (vartojamoji) energija sudaro 15%, o žmogaus organizmo vartojamoji [energija] — apie 20% organizmo energijos.

Smulkiau neanalizuodamas darbingumo fiziologijos bei psichologijos, aš čia paminėsiu tik, kad reikia skirti dvi sudedamąsias darbingumo dalis: įgimtąją ir įgytąją. Pirmoji dalis pareina nuo paveldėtos nervų struktūros ir, atliekant darbą, reiškiasi skirtingu darbo produktyvumu bei jo ekonomiškumu jau pačioje darbo pradžioje, kai visos kitos sąlygos esti vienodos. Antroji, įgytoji dalis, pareina nuo tam tikrų mankštinimų * kiekio: juo tas pats darbas ilgiau dirbamas, juo didėja darbo produktyvumas bei jo ekonomiškumas, juo darbas darosi lengvesnis. Bet pats darbo gerėjimo tempas įvairių asmenų esti nevienodas, ir jis pareina nuo pirmosios įgimtosios dalies. Taigi ir pats darbingumas gali būti dalijamas į įgimtąjį ir įgytąjį, nors aiškių ribų tarp jų negalima nurodyti, nes jie vienas nuo antro pareina, vienas antrą veikia.

Baigdamas darbingumo apibūdinimą, turiu dar pabrėžti skirtumą tarp darbingumo ir darbštumo, nes tos dvi

---

* *Pratybų.*

sąvokos dažnai yra painiojamos. Darbštumas yra daugiau išviršinė žymė, rodanti žmogaus pastangų kiekį, paties darbo trukmę (laiką) bei patvarumą; darbštumas yra susijęs su tam tikromis būdo ypatybėmis: kiek pačiame darbe reiškiasi žmogaus veiklumas, uolumas, darbo pamėgimas; tuo atžvilgiu darbštumą priešpastatome tinginiavimui, neveiklumui. Darbštumas nerodo darbo produktyvumo, nerodo ir žmogaus gabumų gerai darbą atlikti. Dažnai būna, kad, pavyzdžiui, aukšto intelektinio darbingumo mokiniai yra nedarbštūs, tinginiauja, ir, žinoma, mokytojų prastai vertinami; nedarbingi mokiniai dažnai yra darbštūs, klusnūs ir mokytojų didžiai vertinami. Nors tos dvi sąvokos yra skirtingos, bet jos nėra antagonistinės: įgyto darbingumo negali būti be tam tikro darbštumo, be ilgų sistemingų ir nuolatinių mankštinimų, net įgimtas darbingumas nedaug padidėja, jei jis nėra tvirtinamas tam tikrais mankštinimais. Todėl O. Dekrolis [23] sako, kad darbo pamėgimas ir jaučiamas iš paties darbo smagumo, kuris ir yra vienas iš darbingumo simptomų dirbamoje srityje *.

Jau iš to, kas pasakyta apibūdinant darbingumo sąvoką, nesunku suprasti, kad žmogaus darbingumo nustatymas turi nemažą reikšmę tiek jam pačiam, tiek valstybei bei visuomenei. Kiek mums tenka labai nusivilti vien dėl neįvertinimo savo darbingumo, savo psichofizinių jėgų. Kas nežino, kiek daug žmogui reiškia rasti savo pašaukimą. Kai kurie jo visą amžių neranda ir blaškosi nuo vienos profesijos bei darbo prie kito arba, netekę vilties jį rasti, tempia sunkų nemalonaus darbo jungą. Tokiems žmonėms darbas virsta prakeikimu, slegia bei mechanina jų sielą, užuot maitinęs įgimtą darbingumo dalį, užuot stiprinęs jų psichofizines jėgas, užuot aukštinęs žmogų ir teikęs jam nuolatinę sėkmę ir džiaugsmą darbe; profesija ne pagal pašaukimą sukelia vidinį badą, silpnina jėgas, žemina žmogų ir nuolatiniais nepasisekimais įvaro nusiminimą arba apatiją, net nustelbia norą gyventi. Tuo tarpu žmogaus profesinio darbingumo įvertinimas, ypač kol dar jaunas, padėtų jam rasti savo pašaukimą ir sąmoningai pasirinkti tokią profesiją, kur jo

---

* *Decroly* O., *Corberi* G. Confer. Intern. di psicotecnica. Milano, 1923, p. 191 ir 197.

darbas būtų produktyviausias. Apskritai galima pasakyti, kad įvertintas žmogaus darbingumas virsta jo galingumu. [. . .]

Nauji reaktologiniai testai žmogaus darbingumui tirti.— Eranus, 1931, t. 2, p. 7—11

ŽMOGAUS PROTINGUMO SĄVOKA

Nors mes dažnai vartojame žodžius „protingas" ir „protingumas", bet apie tų žodžių prasmę dažnai neturime aiškaus supratimo. Deja, čia nelengva išsiaiškinti, nes tarp psichologų nėra vieningos nuomonės apie proto ypatybes bei jo rūšis. Be to, ir kasdieninė žmonių kalba šiek tiek supainioja, nes mes turime nemažai giminingų protingumui žodžių, kaip antai: išmintingumas, galvotumas, gabumas, gudrumas, mokytumas ir pan. Iš tų žodžių galvotumo sąvoka yra plačiausia, o protingumo ir kitos sąvokos kur kas siauresnės. Savaime aišku, kad, pavadindami žmogų protingu, mes tuo norime pabrėžti, kad jis daug proto turi, o kai kada pasakome net, kad jis didelę galvą turi, yra galvočius, gerą galvą turi ir pan. Vadinasi, protingumą, kaip ir kitas giminingas sąvokas, sudaro tam tikra proto kiekybė. Jei protas būtų panašus į kokią nors energiją, į kokį nors matuojamąjį dydį, tai klausimas būtų lengvai išsprendžiamas, ir žmonių pasakymai: didelio, menko proto žmogus, beprotis ir pan., būtų suprantami. Bet iš tikrųjų taip nėra: protas nėra joks dydis, nėra kokia nors savarankiška medžiaga nei didžiųjų smegenų, nei psichinės energijos pavidalu. Trumpai ir moksliškai tariant, protą galima apibūdinti kaip centrinę psichofizinę funkciją[24]. Jei protas yra funkcija, tai jis tam tikru būdu priklauso nuo psichinių ir fizinių sąlygų, be kurių negali ne tik reikštis, bet ir negali būti nei suprastas, nei įvertintas. [. . .]

Pagal pareigas, kurias protas atlieka mūsų organizme, jį reikia priskirti prie vertinamųjų funkcijų. Jos leidžia išoriniams jaudams tiesioginiu trumpiausiu keliu virsti refleksiniais judesiais[25], o įgytus įspūdžius vertinti — vienus, kenksmingus, stengiasi pašalinti, o naudingus priartinti, panaudoti arba bent kuo ilgiau išlaikyti. Bet vertinamosios funkcijos taip pat nėra vienodos. Čia galima nurodyti bent tris jų rūšis. Instinktinis vertinimas remia-

si sentėvių patirtim, nervine struktūra, o tos struktūrinės funkcijos paveldėjimu perduodamos iš vienos žmonių kartos kitai. Instinktai savo pareigas atlieka labai greitai, dažnai ir labai tiksliai, bet šabloniškai, vienodai, neprisitaikydami prie kintamų gyvenimo sąlygų. Instinktai — tai žemesniųjų gyvūnų (pavyzdžiui, įvairių vabzdžių) protas, nors nemažai jo turi ir žmonės. Tuo instinktiniu protu žmonės vadovaujasi nesąmoningai, ypač tada, kai esti netikėtai nelaimės užklupti. Kitą vertinamųjų funkcijų rūšį sudaro jausminės funkcijos, kurios turi šiek tiek bendro su instinktais, jos verčia žmogų greitai ir be svyravimų atitinkamai pasielgti, dažnai net kyla iš tam tikrų instinktų, pvz., iš lytinių. Abi šias funkcijų rūšis — instinktinę ir jausminę — galima pavadinti dar tiesioginio vertinimo funkcijomis, nes jos [tiesiog], be jokių trukdymų iš jaudų pereina į veiksmus, o su pačiais jaudais taip pat turi tiesioginių ryšių: be tam tikrų išorinių ar vidinių (fiziologinių) jaudų negali kilti nei instinktas, nei jausmas. Bet yra ir skirtumų, nes jausmai, nors ir gali kilti iš instinktų, nėra paveldimi kaip instinktai, kita vertus, jausmai daugiau remiasi individualia žmogaus patirtimi, o instinktai — giminine protėvių patirtim; be to, jausmus lydi didesnis sąmoningumas negu instinktus.

Bet vis dėlto kai kam gali kilti abejonių, ar nėra kokių nors protavimo elementų čia minėtose dviejų rūšių funkcijose. Visų pirma reikia skirti protavimą plačiąja prasme nuo protavimo siaurąja prasme. Protavimas plačiąja prasme yra tam tikras jutimo organais įgytos medžiagos vertinimas. Ten yra lyginimas, protavimas ir išvadų darymas. Tačiau vertiname ne tik logiškai bei abstrakčiai (atitrauktai) protaudami, bet ir dažnai daug trumpesniu, net [ne]sąmoningai. Kasdieniniame gyvenime yra daug faktų, iš kurių matyti, kad mes darome išvadas labai greit, be jokių argumentavimų, iš pirmo įspūdžio. Be to, mes kartais nesąmoningai susidarome labai keistų įsitikinimų. Vadinamasis intuityvus mąstymas, svetimo žmogaus vertinimas iš pirmo pamatymo (ypač moterys dažnai taip daro), visi nujautimai ir prietarai, net pats sąžinės balsas — vis tai reiškiniai, kurie kyla dažnai mums nesuprantamu būdu. Kartais atrodo, kad koks nors įvykis yra faktas, kuriuo aš tikiu, kad kokia nors žymė turi tam tikrą prasmę, su kuria aš negaliu nesiskaityti.

Tokie įsitikinimai niekuo nesiskiria nuo įsitikinimų, susidariusių logiškai protaujant, kur taip pat ieškome teisybės, darome tokias išvadas, kuriomis galėtumėm tikėti. Be to, intuityvus [bei emocinis] protavimas (anksčiau minėtos dvi funkcijų rūšys) ir loginis protavimas mūsų poelgius veikia vienodai, juos reguliuoja bei koordinuoja (derina) su išoriniais bei vidiniais jaudais. Tuo atžvilgiu protą mes galėtumėm pavadinti ir centrine reguliuojamąja funkcija.

Kad būtų lengviau šį reguliavimą suprasti, aš palyginsiu jį su telefonistės darbu, kurį ji atlieka telefonų centrinėje [stotyje]. Vienas abonentas iš savo buto elektros laidais įžiebia lemputę centrinėje [stotyje] ir pasako telefonistei, kurio numerio jam reikia. Čia abonento pasiųsti telefonistei įcentriniai jaudai turi būti jos suvokti. Toliau vyksta centrinės funkcijos: telefonistė ieško reikalaujamo numerio ir, suradusi jį, sujungia su pirmuoju abonentu. Čia ir buvo koordinavimas bei reguliavimas dviejų laidų galų, kad tiesiogiai sujungtų vieną abonentą su kitu. Po to yra išcentrinis vyksmas — telefonistė elektros laidais paskambina antrajam abonentui, kviesdama jį prie telefono. Dabar centrinės funkcijos nustoja veikusios, o lieka vien periferinės (kraštinės), nes tiesioginiai ryšiai tarp dviejų abonentų sudaryti. Jei telefonistė neįgudusi, tai ji abonentus į telefono laidų tinklą jungs, protaudama (siaurąja žodžio prasme) ir sąmoningai ieškodama reikalingų sujungimui numerių; jeigu ji įgudusi specialistė, tai dirbs beveik automatiškai, negalvodama ir be jokių svyravimų bei vertinimo, ar numeriai parinkti tikri. Nors sąmoningumas čia skirtingas, bet tų dviejų telefonisčių darbas (jų centrinė reguliuojamoji funkcija) yra toks pat — panašiai kaip intuityvus (biologine prasme) ir loginis mąstymas. Bet tarp tų dviejų protavimų yra daug ir skirtumų. Pirma, loginio protavimo funkcijas galima pavadinti netiesioginio vertinimo funkcijomis, nes jos jaudų pateiktąją medžiagą ne tiesiogiai priima, o abstrahuoja (atitraukia), paverčia sąvokomis, ir, be to, dar čia netiesioginis [vertinimas] reiškiasi ir tuo, kad pirmiausia svarstoma bei mąstoma, o paskui vertinami įspūdžiai bei daromos išvados [26]. Antra, loginis protavimas grindžiamas individualia žmogaus patirtimi, remiasi faktais, dažniausiai patikrintais, ir todėl loginio protavimo išvados yra objektyvesnės. Trečia, loginis pro-

tavimas padeda ne tiek orientuotis dabartyje, kiek nustatyti faktų eigos dėsningumą ir apskritai atskleisti ir laiduoti žmogui ateitį. Pagaliau instinktų visai negalima išugdyti, jausmai nedaug teišugdomi, o loginis protavimas gali būti gerokai išugdomas; pirmųjų dviejų rūšių funkcijos daugiausia yra įgimtos, o loginio protavimo funkcijų nemažą dalį sudaro įgytos žmogaus ypatybės. Šituo noriu pasakyti ne tai, kad tų funkcijų reikšmingesnė dalis yra įgyta, o kita dalis — paveldėta, bet kad tų visų funkcijų atsiradimas yra labai glaudžiai susiję su žmogaus socialine aplinka, su jo paties pastangomis ir mankštinimosi praktika protingai kalbėti, savarankiškai protauti, kurti, kad tų funkcijų kūrėjai daugiausia yra gyvenimas ir pats žmogus, o ne paveldėjimas.

Čia trumpai nušviečiau trijų rūšių protavimo funkcijas todėl, kad jos visos yra neatskiriamos nuo žmogaus protingumo, kad tarp jų negalima nustatyti aiškių ribų, kad jos, nors ir nevienodos reikšmės, bet sunku nustatyti, kurios rūšies protavimas svarbesnis, taip artimai jos yra tarpusavy susipynusios. Pagal kilmę turbūt seniausia funkcija yra instinktinė, naujesnė — jausminė ir naujausia — loginė. Čia smulkiau nagrinėti tų funkcijų santykių ir veikimo aš negaliu, nes reikėtų paliesti gana sudėtingas sąveikos *, dominantės, įgimtų ir sąlyginių reakcijų reikšmę [27] protavimui ir panašias problemas. Bet ir to, kas anksčiau pasakyta, pakanka, kad pamatytume, kokia sudėtinga yra protingumo sąvoka, ir kad protingumo negalima matuoti ir nustatyti [28].

Iš anksčiau pateiktos medžiagos galima daryti dar kitas išvadas, paaiškinančias protingumo sąvoką. Mes dažnai neskiriame protavimo funkcijų nuo mneminių bei atminties, nors šios funkcijos yra įcentrinio pobūdžio. Jų pareiga — gautų jaudinimų bei vaizdinių išlaikymas, medžiagos protavimui paruošimas. Šias funkcijas reikia skirti ne tik dėl psichologinės sistematizacijos, bet ir dėl jų palyginti didelės vienų nuo kitų nepriklausomybės. Mes sutinkame fenomenalios atminties žmonių [. . .], sugebančių įsiminti ilgiausias skaitmenų eiles, tik vieną kartą jas perskaičius, ir galinčių atkartoti be klaidos paeiliui nuo pradžios arba nuo galo, net ilgai išlaikyti tokią eilę

* Žr. trumpą sąveikos apibūdinimą mano straipsnyje [„Konstrukcinės sąveikos pedagogika", paskelbtame žurnale] „Švietimo darbas", 1929, Nr. 2. *Straipsnis yra knygos II skyriuje.*

atmintyje. Protingumo atžvilgiu tokie žmonės gali būti žemiau normos[29], net atsilikėliai. Bet yra ir kito tipo žmonių — su labai menkomis atminties funkcijomis, bet labai produktyvių ir aukšto lygio galvojimo. Pavyzdžiui, man teko pažinti žymų fiziką O. Chvolsoną[30], kuris be užrašų, be raštelio negalėdavo lentoje parašyti papras-čiausios formulės arba skaičiaus, ir jis pats viešai guosdavosi savo atminties silpnumu. Gyvenime dar sutinkame daug lingvistų (kalbininkų), kurie nėra kalbininkai mokslininkai ir savo galvojimu niekuo ypatingu nepasižymi, tačiau labai lengvai išmoksta svetimą kalbą ir kaip mėgėjai dažnai gali susikalbėti net keliolika kalbų. Vadinasi, ir čia daugelio svetimų kalbų mokėjimas mažai turi bendra su sugebėjimu gerai galvoti. Kai kada labai gera atmintis gali net pakenkti protavimui, nes tokie žmonės yra linkę žinias įsisavinti automatiškai, atmintinai jas iškaldami. Jie yra linkę kartoti svetimas nuomones, pasakoti, ką sužinoję iš knygų, ir tuo nustelbti savarankišką galvojimą.

Kad lengviau būtų atskirti protavimo funkcijas nuo kitų, nors kai kada ir artimų joms, aš dar šiek tiek panagrinėsiu loginio protavimo funkcijas. Visų pirma loginis protavimas gali prasidėti tik ten, kur iškyla klausimas, problema, abejojimas, kur išorinis ar vidinis gyvenimas mums pateikia uždavinį. Pačiame klausime yra protavimo elementų, ypač kai pats sau keli klausimus, nes klausti — vadinasi, ieškoti, ir ieškoti jau su tam tikru nusistatymu, su tam tikru krypties ir siekiamojo tikslo nujautimu, klausti — vadinasi, su žinoma, iš patirties susidariusia sąvoka derinti kokią nors kitą, naują sąvoką, nors galbūt dar mums nežinomą. Vis dėlto čia yra pasiryžimas atsiradusią naują sąvoką atitinkamai pasitikti, įvertinti jos tinkamumą pirmajai klausimo daliai, priimti ją ar atmesti; klausiant gimsta kritika ir savarankiškas galvojimas. Kam dar nekyla jokių klausimų, kam atrodo viskas aišku, tas dar nesugeba galvoti, nors jis gali kartais labai gražių minčių paskelbti. Jos bus išskaitytos, dažnai iki galo nesuprastos, o svarbiausia — ne jo paties. Savo klausimais bei abejojimais mes ne tiek žengiame prie savarankiškų išvadų, kiek drąsiai parodome savo nežinojimą ir norą sužinoti daugiau, rasti teisybę. Net mažas vaikas sugeba papasakoti viską, ką jis žino, bet retas suaugęs [žmogus] gali pasakyti, ko jis nežino ir nesupranta,

nes pasijusti nežinančiam kokios nors problemos sprendimo, reiškia tam tikrą protavimo funkcijų pribrendimą, reiškia žengimą į ateitį, į nežinomą sritį, kurios [klausimai] ilgainiui bus išspręsti.

Delfų žynys Sokratą pavadino protingiausiu žmogumi [31]. Kad pateisintų žynio žodžius, jokių kitų ypatybių Sokratas savyje nerado, kaip vieną skirtumą, kuo jis skyrėsi iš kitų žmonių, būtent: Sokratas buvo įsitikinęs, kad jis nieko nežinąs. Vadinasi, jo neišspręstų problemų buvo tiek daug, kad išspręstos problemos, palyginti su neišspręstomis, buvo „niekas", tuo tarpu kiti žmonės galvoja atvirkščiai. Čia Sokrato pabrėžta klausimų reikšmė protavimui. Dabar galbūt dar aiškiau bus galima suprasti, kodėl nieko bendra su protavimu neturi ne tik atmintis, bet ir vaizduotė, nes čia nekeliami jokie klausimai [32]. Jei aš labai vertinu klausimus ir net patį Sokrato klausimų metodą, kuriuo galima mokytis protavimo, tai iš to nereikia daryti išvados, kad kitas klausimų metodas, vadinamas katechetiniu *, kurį kai kada net studentai priskiria taip pat prie sokratinio, turi protavimui reikšmės. Katechetiniai klausimai su sokratiniais nieko bendra neturi: jie greičiau silpnina protavimą, hipnotizuoja bei dresiruoja žmogų, versdami jį priimti jam svetimas dogmas. Todėl Sokrato klausimus dažnai vadiname euristiniais, nes tais klausimais jis tik ieškojo teisybės ir rėmė ją ne autoritetais, ieškojo ne knygose, nors ir šventose, o savo vidiniame gyvenime; jis buvo įsitikinęs, kad kiekvieno žmogaus sielos gelmėse kažkur glūdi teisybė, tik reikia mokėti ją iškelti aikštėn. Šis įsitikinimas sudaro antrą svarbią protavimo žymę.

Protauti rimtai, atsidėjęs ir moksliškai gali tik tas, kuris dar nežino teisybės, bet kuris yra pasiryžęs iš anksto įtikėti tokia teisybe, kokią protas pateiks, kokią bandymai patvirtins. Todėl kai kada reikia pirmiausia atsikratyti įvairių prietarų, nors ir brangių mums, kad šie prietarai negalėtų pakenkti objektyviam protavimui ir kiek galima objektyvesnės teisybės suradimui. Todėl žymesnių galvotojų protavimas lydimas didelės vidinės ko-

---

* Katechetika — mokymo būdas, kai medžiaga yra suskirstyta į smulkius klausimus ir atsakymus. Nors šie atsakymai dažnai esti tarp savęs susiję, bet iš mokinio reikalaujama iš anksto paruošti, dažnai be atitinkamo gilesnio supratimo ir protavimo, į duotą klausimą trumpą atsakymą ir jį išmokti.

vos su senais įsitikinimais; jie patiria daug vidinių kančių, kol gimsta nauja teisybė. Bet užtat tas naujagimis, ta surastoji teisybė yra jų pačių, jų kūno ir kraujo padarinys, užtat tokie galvotojai taip brangina naują mintį, o kai kada net galvą paguldo už savo idėją, kurios teisingumu šventai tiki. [. . .]

Galėčiau nurodyti dar vieną kitą smulkesnę loginio protavimo žymę, pvz., vidinio veiklumo ir kūrybos elementus, abstrakciją ir vidinį suskilimą į subjektą ir objektą, bet tai bus smulkmenos, kurios mažai naujo tepridės prie anksčiau pasakyto apie protavimą.

Žinodami protingumo sąvokos sudėtingumą, negalime laukti, kad lengvai būtų išsprendžiamas žmonių protingumo laipsnio klausimas [33], ypač kad žmogus vienoje srityje ar darbe gali pasirodyti protingas, o kitoje — neprotingas, nes proto funkcijų eiga daug pareina nuo tos medžiagos, kurią padarome protavimo objektu. Taip, pavyzdžiui, yra nustatomi net žmonių tipai, kaip antai, teorininkai, praktininkai, visuomenininkai ir t. t.[34] Vadinasi, vienų mintys lengviau nukrypsta į vieną sritį, [jie] daugiau mėgsta protauti apie vienos srities problemas, o kiti parodo linkimą bei daugiau gabumų protauti kitoje srityje.

Apie žmonių protingumo laipsnį dažnai sprendžiama iš tokių žmogaus darbų, kuriems atlikti reikia protavimo. Čia žiūrima, kaip lengvai tie darbai sekasi, kaip greit jie atliekami, kokia atliktų darbų kokybė, kaip greit žmogus žengia pirmyn besimankštindamas, darbą dirbdamas, kaip mėgsta tokius darbus, kiek parodo tokiuose darbuose savarankiškumo ir originalumo ir t. t. [. . .]

Šių dienų mokslininkai, užuot žmogaus protingumą vertinę pagal praktiniame gyvenime pastebimas žymes, laikosi biologinio principo, metais išreikštų žmogaus brendimo laipsnių. Čia žemiausias protingumo laipsnis bus naujagimio protingumas, o aukščiausias — subrendusio žmogaus (16—18 metų individo protingumas). Pradžią tokiems brendimo laipsniams davė prancūzų psichologas A. Binė *, kuris 1896 m. paskelbė testų seriją, pritaikytą vaikams nuo 3 iki 15 metų tirti, o vėliau 1922 m. Londo-

* Psichologas J. Mc. Cattell [Džeimsas Makynas Katelis; 1860—1944, V. Vunto mokinys] Amerikoje dar 1890 m. paskelbė testus protingumui [intelektui] tirti, bet jo testai mažai teliečia aukštesnes proto funkcijas. *Pirmasis ėmė vartoti testo terminą.*

no psichologas S. Bertas [35] patobulino A. Binė testų sistemą * ir, ištyręs apie 40 000 vaikų, suskirstė testus pagal jų sunkumą kiekvienam vaikų amžiui. Taigi susidaro ilga testų eilė, kurioje lengviausias bus pirmasis testas, nes jį turi išspręsti 3-jų metų vaikas. Čia vaikas turi mokėti parodyti savo nosį, akį, burną, ausį. [...] Sunkiausias bus 65-tas testas, kurį turi išspręsti 16 metų mokinys (-nė). Čia reikia nurodyti tris svarbiausius skirtumus tarp prezidento ir karaliaus.

Įdomu, kad mūsų žmonės kasdieniniame gyvenime taip pat yra linkę protingumą vertinti pagal panašų matą. Pavyzdžiui, jei suaugęs vyras pradeda elgtis nelabai protingai, tai jam dažnai pasako: „Nebūk mažas vaikas"; jei kas nerimtai pakalba, tai jo šnekėjimas kvalifikuojamas kaip „piemens kalba"; jei seniui susilpnėjęs protas, žmonės sako, kad jis suvaikėjo; norėdami pažeminti ir pabrėžti menką išmanymą, žmonės pasako: „Tu, pienburni, nesikišk į vyrų kalbą". Čia subrendusių vyrų protas priešpastatomas menkapročiui, kurio protas nedidesnis už motinos pienu tebemintančio kūdikio protą.

Šių dienų psichiatrai visus žmones, kurių protas aiškiai nukrypęs nuo normos, skirsto į tris rūšis: į debilikus, imbecilikus ir idiotus. Idioto žemiausias protingumo laipsnis — tolygus kūdikio protui nuo gimimo dienos iki 1 metų, imbecilikas savo protu maždaug lygus vaikui nuo 1 iki 5 metų, o debilikas — vaikui nuo 5 iki 8 metų amžiaus. Nuo 8 metų prasideda normalus protingumas, kuris savo ruožtu turi dar daug laipsnių. [...]

Tikslesniam protingumo įvertinimui ir smulkesniam skirstymui Amerikos psichologai Jokamas ir Jerkyzas [36] sudarė tam tikrą lentelę, kurios vienoje pusėje yra taisyklingai išspręstų uždavinių vertinimas skaičiais, o antroje pusėje — tuos vertinimus atitinkantis galvotumo amžius **: aukščiausias įvertinimas už visus gerai atliktus uždavinius buvo šimtas taškų ir [jį] atitiko 18 m. galvotumo amžius. Mažesnis taškų skaičius atitiko mažesnį galvotumo amžių, pavyzdžiui, už savo uždavinius gavęs tik

---

* Smulkiau apie tuos testus aš nekalbėsiu, nes apie tai galima rasti mano straipsnyje [„Vaikų galvotumo matavimas", paskelbtame žurnale] „Švietimo darbas", 1927, Nr. 4. *Straipsnis spausdinamas šios knygos I skyriuje.*

** *Matyt, paveiktas anglų kalbos, autorius vietoj protingumo ima vartoti galvotumo ir intelekto amžius.*

17 taškų buvo laikomas 4 metų amžiaus (galvotumo atžvilgiu). Visi kareiviai naujokai, kurie gavo 60 taškų ar daugiau (10 metų ir 3 mėnesių arba daugiau), buvo siunčiami kariškai apmokyti, o tie naujokai, kurių intelektas buvo įvertintas 40—59 taškais (8,8 m.— 10,2 metų), buvo skiriami ūkio darbams; pagaliau, gavę mažiau kaip 40 taškų (mažiau negu 7,5 metų), buvo skiriami paprastam fiziniam darbui (iškrovimui, nešimui). L. Termanas [37] savo testais nustatė net intelekto laipsnį *, kuris, jo manymu, reikalingas išmokti įvairių darbų ir tinkamai juos atlikti. Pvz., 7,5 metų intelekto [tiriamasis] gali dailiai dėti bei krauti daiktus į dėžes; 9,7 metų — suvynioti daiktus į popierių ir surūšiuoti juos pagal formą; 10,4 m.— moka rūšiuoti daiktus pagal jų kiekybę (dešimtimis, šimtais); 12 m.— siūti ir lipdyti dėžutes; 14 m.— pinti ir sudėtingesnius darbus dirbti.

Jei palyginsime nenormalaus intelekto [vaiko] darbingumą, tai pamatysime, kad debilikai (5—8 metų intelektas) sugeba susišukuoti, išsiprausti, kai kuriuos sodo darbus dirbti; imbecilikai (1—5 m.) gali pavalgyti, apsirengti, lovą pasikloti, šluoti; idiotai (0—1 m.) moka vaikščioti, atsisėsti, paimti kokį nors daiktą.

Toks intelekto vertinimas ir jo laipsnių išreiškimas metais bei mėnesiais galbūt tinka bręstančiam žmogui, ypač vaikams, bet suaugusių žmonių protingumui matuoti tinka mažiau, nes negalima tvirtinti, kad įvairūs intelekto laipsniai atitinka tam tikrą vaikų amžių: vaikas bręsdamas nuolat kinta ne tik kiekybiškai, bet galbūt dar daugiau kokybiškai, o suaugęs žmogus, įgydamas vis naujų žinių, naujų įgudimų, kinta daugiau kiekybiškai [38]. Todėl ir lyginti suaugusiųjų intelektą su vaikų ne visuomet galima, nes tarp jų dažnai būna per daug dideli kokybiniai skirtumai, kuriuos ne taip lengva skaičiais išreikšti. Dar sunkiau nenormalių žmonių intelektą įvertinti pagal brendimo amžių ir nurodyti metus, nes būna gana aukšto intelekto žmonių, bent taip galima teigti iš atliktų jiems duotų testų, kurie tik kasdienio gyvenimo praktikoje parodo savo bejėgiškumą; yra psichopatų, kurių intelektas beveik nepaveiktas, o iškrikusi tik jų valia, jausmai, arba juos pavergė ir kankina keistos idėjos, manijos. Visų

* Tiesa, čia buvo tirtos atsilikusio brendimo mergaitės, iš viso tik 378 mergaitės, todėl intelektinis amžius čia yra turbūt šiek tiek per dideliais skaičiais išreikštas.

tokių žmonių intelektas yra šiek tiek nukentėjęs, kiek jis nuolat yra veikiamas kitų psichinių funkcijų, bet jis nepanašus į silpną, nors ir sveiką vaikų intelektą.

Bet dar daugiau intelektinio amžiaus matavimo trūkumų būtų galima nurodyti, jei pažvelgtume į duodamus tiriamiesiems uždavinius bei atlikto darbo įvertinimą tam tikrais dydžiais (taškais, metais). Tokių testų esmę mums gali paaiškinti pavyzdžiai iš „Amerikos nacionalinių testų". Čia tiriamiesiems duodamas pirmas testas su 10 tokio tipo uždavinių: $4+2=$; $4\times5=$; $^3/_4 : 5=$[...] ir paskutinio $358^1/_3\times26$. Visi tie uždaviniai turi būti atlikti per vieną minutę. Suprantama, kad šis testo (uždavinio) sprendimas pareina daugiau nuo išsimokslinimo bei įgudimo negu nuo intelekto. Antrame teste yra keletas klausimų ir reikia pabraukti vieną iš kelių tinkamiausių greta parašytų atsakymų. Pavyzdžiui:

1. Kiek dienų savaitėje? Ats.: 5, 6, 7, 12.
2. Kokia diena yra prieš antradienį? Ats.: trečiadienis, antradienis, penktadienis, pirmadienis.
3. Kas eina lėčiausiai? Ats.: straigė, voverė, triušis, briedis.
4. Iš ko daro muilą? Ats.: iš cukraus, riebalų, kiaušinių, medaus.

Panašių klausimų yra 16, sprendimui skiriama pusė minutės.

Trečiame teste pateikiama 20 klausimų, čia reikia prie kiekvieno klausimo pabraukti vieną iš dviejų žodelių: taip, ne. Pavyzdžiui:

1. Ar yra obuolyje grūdų? Ats.: Taip, ne.
2. Ar yra mėlynos spalvos paukščių? Ats.: Taip, ne.
3. Ar mėgsta balandžiai rugius? Ats.: Taip, ne ir t. t.

Visiems panašiems klausimams (iš viso jų 20) skiriama tik pusė minutės.

Visų testų klausimų susidarydavo keli šimtai, ir tie klausimai apimdavo įvairiausius dalykus — žinias, įgytas iš mokyklos, iš šeimos, iš kasdieninio gyvenimo. Čia kai kuriems klausimams reikėjo sumanumo ir protavimo, kai kuriems tik atminties, bet į visus uždavinius reikėjo atsakyti greitai ir be jokių svyravimų.

Iš visų labai gausių Amerikos [mokslininkų] tyrinėjimų paaiškėjo, kad protingumas arba, plačiau tariant, intelektas negali būti įvertintas vienos rūšies darbais bei klausimais, kad ir darbo tempas kitomis tapačiomis sąly-

gomis čia turi reikšmės ir kad pagaliau intelektas, bent bręstančių žmonių, yra laiko funkcija, ypač kai intelekto tyrimai atliekami masiškai. Čia aiškiai kyla ir normų [nustatymo] klausimai ir įvairūs nuo tų normų (daugumos) nukrypimai. Todėl ir protingumui vertinti bei jam rūšiuoti tinkamiausias matas yra pats žmogus, o žmogaus protingumo laipsniai aiškiausiai matyti iš žmogaus raidos, nuo gimimo dienos iki visiško subrendimo. Suprantama, čia negali būti aiškių ribų tarp protingumo ir neprotingumo, žmogaus protingumą atitinka jo savarankiškumas, jo kūrybinė galia kasdieniniame gyvenime, nes bręstantis žmogus laipsniškai žengia nuo visiško bejėgiškumo ir priklausomybės į savarankišką, laisvą ir kūrybinį gyvenimą. [. . .]

Kultūra, 1930, Nr. 2, p. 72—77 ir Nr. 10, p. 481—484

VAIKŲ GALVOTUMO MATAVIMAS

1. Galvotumo sąvoka

Galvotumo sąvoką vokiečiai žymi žodžiu „Intelligenz", o rusai — „odarionnost". Čia negalima „Intelligenz" išversti į lietuvių kalbą žodžiu inteligencija ar inteligentiškumas [39], nes šis žodis turi kur kas platesnę reikšmę: inteligentija, arba šviesuomenė, sudaro tam tikrą socialinį žmonių sluoksnį, kuris šiek tiek skiriasi nuo prastuomenės savo išsimokslinimu, išsiauklėjimu (mandagumu), kultūringesniais papročiais, apdaru ir t. t. Bet galvotų žmonių gali vienodai atsirasti ir tarp prastuolių, ir tarp inteligentų. Inteligentiškumas yra įgytas dalykas, ir kiekvienas sveikas žmogus gali tapti inteligentu, o galvotumas yra įgimtas, paveldėtas dalykas, ir žmogus, jei nėra gimęs galvotas, juo tapti negali [40]. Psichologinę žodžio „Intelligenz" sąvoką greičiau atitiktų mūsų žodžiai protingumas bei išmintingumas. Bet jų prasmė yra per siaura, o galvotumo prasmė gerokai platesnė, nes pats žodis reiškia didelės galvos turėjimą, o kartu reikia suprasti ir turėjimas didelių (gerų) didžiųjų smegenų, nuo kurių jau pareina visos mūsų psichinės funkcijos, o ne vien protas bei išmintis [41].

Tarp psichologų iki šiol nėra vieningos nuomonės, ar galvotumas yra apskritai žmogaus gabumas, ar tik visu-

ma atskirų gabumų, pasireiškiančių atskiromis smegenų funkcijomis. Psichologai struktūrininkai *, kaip antai V. Kėleris, K. Kofka, M. Vertheimeris [42], nepripažįsta galvotumo apskritai, o ieško kiekvienai veiklos sričiai atskirų gabumų, taigi ir žmogaus galvotumas gali būti ne vienas, o daug, kiekvienai specialybei atskiras.

Bet dauguma psichologų, tarp jų E. Moimanas [43], Č. Spirmenas [44], A. Binė [21], V. Šternas [45], O. Manas [46] ir kiti, skiria žmogaus gabumą apskritai (galvotumą) nuo įvairių specialių gabumų (talentų) ir stengiasi tą savarankišką gabumą bei galvotumą tiksliau apibrėžti.

Neminėdamas įvairių psichologų apibrėžimų, aš nurodau tik V. Šterno apibrėžimą, kuris dabar yra labiausiai paplitęs, ir duodu jį tokia forma, kuri yra jo paskelbta paskiausiai (1926 m.) **. Jis sako: „Galvotumas — tai sugebėjimas prisitaikyti prie naujų reikalavimų, tikslingai naudojant mąstymo priemones". Čia svarbu ne pats mąstymas (intelektas), o mokėjimas jį pavartoti kaip priemonę tam tikriems gyvenimo uždaviniams spręsti, čia pabrėžiami du skirtingi galvotumai: intelektas su sąmoningais jojo aktais, kaip antai: kuriamoji vaizduotė, kombinavimas, protavimas, ir subjektyvus, grynai individualus nesąmoningas momentas, kuris reiškiasi kaip interesai bei palinkimai, intuicija, praktiškumu ir kitu kuo. Tad reikia laikyti negalvotu žmogumi ir tas, kuris nesugeba daug ir planingai mąstyti tada, kai toks mąstymas galėtų duoti didesnius kiekybinius arba kokybinius rezultatus, ir tas, kuris mąsto daug tada, kai galima pasiekti tokius pat arba dar didesnius rezultatus kur kas mažiau mąstant. Vadinasi, čia svarbu ne vien tikslo pasiekimas ir pavartotos tam tikslui pasiekti priemonės, bet ir pasiekimo būdas; be to, čia reikalaujama sugebėti įpinti į sąmoningus aktus nesąmoningų elementų ir įgyti toks nusistatymas, kad, laikantis didžiausios jėgų ekonomijos, būtų pasiektas aukščiausias produktyvumas.

Nors galvotumo negalima įgyti, nes jis susidaro iš tam tikrų įgimtų linkimų bei pradmenų, kurie, kaip kokios

---

* Jie sielos gyvenime visur mato ne paprastų elementų (pavyzdžiui, pojūčių) sumą, kaip mozaiką iš akmenėlių, bet įvairaus pastovumo ir sudėtingumo „kompleksus" (sampynas) iš elementų, kurie, lygiai kaip ir organizmai, yra tam tikros struktūros.

** Žr. V. Šterno prierašą prie jo veikalo „Die Intelligenz" [„Inteligencija"] (vertimas į rusų kalbą 1926 m., Kijevas, „Knigospilka", p. 332).

neišsenkamos žmogaus versmės, maitina kiekvieną sąmoningą darbą ir pasąmonės vyksmą, bet tos versmės (Ursächlichkeiten) yra daugiareikšmės ir joms reikia paraginimų bei papildymų iš išorinio pasaulio, kad, sąveikaudamos (vzaimodeistvije) su jaudais, galėtų virsti konkrečiomis atskirų gabumų formomis. Todėl ir galima skirti du galvotumo momentu: pradmenų (Anlagen) ir savybių. Jei galvotumas laikomas įgimtu, tai tik dėl įgimtų pradmenų, tik kaip dar nepažadintas sugebėjimas veikti, bet turįs daug įvairių progų reikštis ateityje; vadinasi, čia tebėra daugiareikšmė potencija, kuri ilgainiui, laipsniškai kisdama ir sąveikaudama su išoriniu pasauliu, gali tapti vienareikšmė. Juo daugiau šis pasikeitimo vyksmas iš daugiareikšmiškumo pereina į vienareikšmiškumą, juo veikimo forma tampa ryškesnė ir apibrėžtesnė, juo daugiau pradmuo virsta savybe, kuri savo pavidalu ir susiformavimu yra bendras vidinių veiksnių sąveikos rezultatas.

Tirdami galvotumą, mes sužinome ne pačius jo reiškinius, o tik jų savybes, susidariusias tyrimo metu iš pradmenų ir aplinkos sąveikos (konvergencijos). Todėl, nustatant tokias savybes, nereikia pamiršti ir pirmykščių versmių, iš kurių tos savybės yra kilusios, tų įgimtų pradmenų, nuo kurių pareina ir susiformavimas, kokį žmogus pasieks ateityje, ir kitos būsimosios galios. Todėl, kalbant apie galvotumą, reikia nurodyti, kur turima omenyje tik mokėjimai (savybės), o kur įgimti gabumai (pradmenys) [47], nes kitaip gali kilti daug nesusipratimų, vertinant galvotumo tyrimo duomenis.

Neliesdamas įvairių galvotumo rūšių, aš paminėsiu tik dvi: reaktyvią ir spontanišką, nes jos turi didžią reikšmę vertinant žmogaus galvotumą. Galvotumo sąvokoje yra prisitaikymo prie naujų gyvenimo aplinkybių požymis, tuomet [galima sakyti, kad] kiekvienas galvotumas yra šiek tiek reaktyvus, tartum atoveikis į išorinius dirginimus (V. Šternas). Bet čia reikia skirti, ar šis atoveikis bei atsakymas yra sukelti dabartinio momento, ar tolimų, dar būsimų [ateities] dirginimų. Tai būtų lyg pasiruošimas ateičiai.

Kai kurie žmonės gali būti didžiai galvoti, bet labai inertiškos vidinės struktūros (nejudrūs): jų atoveikiams ir apskritai galvotumui reikia išorinių pastūmėjimų bei tiesioginių dirginimų; jie pasyviai laukia, kol gyvenimo

reikalavimai ir uždaviniai visai prisiartins prie jų, palies juos: tik tuomet jie išsijudina, greitai orientuojasi, gerai išsprendžia gyvenimo pateiktus klausimus ir lengvai išsipainioja iš keblios padėties. Pastoviomis ir sutvarkytomis gyvenimo sąlygomis, kaip antai: mokykloje, kariuomenėje ar siaurame profesijos darbe, jie yra labai produktyvūs; jų galvotumą V. Šternas vadina reaktyviu, nes ir reakcija neįvyksta be tam tikro dirginimo.

Spontaniško galvotumo žmonės (jie dažniausiai būna judraus, gyvo intelekto) nelaukia, kol juos paragins veikti išoriniai poveikiai, jų veikimui sužadinti pakanka vidinių priežasčių. Jie rodo daug iniciatyvos, atsidėję sprendžia įvairias kilusias problemas, dažnai daug kenčia, kol išsprendžia tas problemas; jie numato būsimus įvykius, susidaro veikimo planą ilgam laikui, iš anksto griebiasi tinkamų priemonių pasiruošti ateičiai; net sulaukę išorinio pastūmėjimo, jie nepasitenkina paprastu atoveikiu, tinkamu tik šiam momentui, įvykių eigą išplečia toliau, kelia atitinkamus klausimus, kurie gerokai nutolę nuo dabartinio momento.

2. *Galvotumo tyrimo metodai*

Dažnai jau iš pirmo įspūdžio, iš žmogaus stoto, o ypač šiek tiek su juo pasikalbėję, mes skiriame protingą ir gabų žmogų nuo negabaus arba kvailo. Kai kada tokie vertinimai atitinka tikrenybę, bet visuomet jie yra labai subjektyvūs ir nėra objektyvaus mato tokiam vertinimui patikrinti. Tuo tarpu gyvenimas reikalauja tiksliai įvertinti žmogaus gabumus. [. . .] Mokykloje svarbu vaikus suskirstyti į atskiras grupes pagal jų gabumus, kad mokytojas sėkmingiau galėtų dirbti savo darbą, ir apskritai labai svarbu nustatyti atsiliekančių vaikų skaičių, sudaryti jiems tinkamas augimo sąlygas, nustatyti intelekto priklausomumą nuo paveldo *, socialinių gyvenimo sąlygų, lyties, amžiaus ir t. t. Psichiatrai pirmiausia yra pajutę būtinumą turėti žmogaus intelekto normą, kad galėtų tiksliau įvertinti nukrypimus nuo tos normos. Nereikia pamiršti, kad nuo intelekto susilpnėjimo pareina ne tik žmogaus atsakingumas už savo darbus teisme, bet ir pilietinių teisių susiaurinimas.

---

* *Paveldas — tai, kas paveldėta iš ankstesniųjų kartų gimstant.*

Todėl psichiatrai (Ė. Krėpelinas [48], R. Zomeris [49], A. Bernšteinas [50], G. Rosolimas [51], O. Lipmanas [52] ir kt.) pirmieji pradėjo tirti suaugusių nenormalių žmonių galvotumą ir nurodė įvairius tyrimo būdus. Buvo pradėta domėtis ne tik nenormaliais suaugusiais žmonėmis, bet ir nenormaliais vaikais. Čia daugiausia pasižymėjo įvairių šalių psichologai, kaip antai: E. Moimanas, A. Binė, Dž. Viplas [53], S. Bertas, L. Termanas, V. Šternas ir kt.

Iš įvairių psichologijos metodų galvotumui tirti dažniausiai vartojamas bandomasis eksperimentas su testais, o stebėjimas ir laboratorinis (psichofizinis) eksperimentas čia reikalingas tik papildomam tyrimui arba atskiriems gabumams nustatyti.

Man čia rūpi galvotumo bei apskritai įgimto gabumo pažinimas, todėl aš neliesiu įvairių papildomųjų bei specialiųjų metodų, o pasitenkinsiu trumpa testų metodo charakteristika.

Testas (bandymo matas, Stichprobe) yra toks uždavinys, iš kurio sprendimo norima įvertinti žmogaus psichinė ypatybė bei gabumas. Testams nereikia sudėtingų aparatų bei laboratorinių sąlygų, jais galima tirti net mažus vaikus, nes iš tiriamojo galima nereikalauti nei mokėti rašyti bei skaityti, nei kalbėti. Bet eksperimentatoriui čia reikia nemažo įgudimo, o įvertinant testų duomenis — gero psichologinio pasirengimo. Sudarant testus, reikia laikytis šių V. Šterno nurodytų 5 taisyklių *:

1. Atskiras testas turi išskirti kurias nors pavienes psichines funkcijas, ir būtent tokias, kurios pareina nuo įgimtų pradmenų. Be to, testo sprendimas neturėtų pareiti nuo anksčiau įgytų žinių arba įgudimo, bent tie veiksniai neprivalo turėti lemiamos įtakos testo sprendimui. Todėl testais turime pateikti tiriamajam naujų reikalavimų, neįprastų kasdieninėje praktikoje klausimų, kad jų sprendimas nepareitų nuo atminties arba įpratimo.

2. Galvotumo bandymui reikia bent keleto testų, nes čia, remiantis įvairiais žmogaus veiksmais, yra tiriamas gabumas apskritai, todėl galvotumui tirti dažniausiai sudaromos testų serijos.

3. Testas turi įgalinti visus tiriamuosius jį atlikti vienodomis arba bent lengvai palyginamomis sąlygomis. Todėl reikia, kad visi asmenys būtų tiriami visiškai vieno-

* *Штерн В.* Одаренность детей и подростков.— 1926, с. 66—67.

dai ir [kad] testų atlikimo eiga [būtų] numatyta iki smulkmenų arba kad testas turėtų vienodo sunkumo variantų, arba bent nesunku būtų jį tiksliai palyginti.

4. Testų duomenis galima išreikšti skaičiais, kad taip tiksliau būtų įvertintas atskirų asmenų galvotumas.

5. Testų atlikimas neturi ilgai trukti ir turi baigtis per vieną seansą; taip pat labai svarbu, kad testus eksperimentatorius galėtų vartoti masiniams arba bent nedidelių grupių tyrimams, nes tai įgalina per trumpą laiką ištirti daug žmonių ir, remiantis masiniais duomenimis, pagal tam tikras formules tiksliau suskirstyti žmones į grupes pagal jų gabumus, atsižvelgiant į kiekybinius duomenis, arba į tipus pagal jų kokybinius skirtumus.

3. Galvotumo matas

Galvotumo matų būna įvairių. Pirmiausia reikia skirti absoliutusis ir lyginamasis matas [54]. Absoliutusis matas nustatomas iš masinių bandymo duomenų, o kiekybiniai arba kokybiniai galvotumo laipsniai yra iš anksto užfiksuoti ir kaip norma taikomi atskiriems žmonėms; čia kiekvienam tiriamajam lieka tik surasti ir nurodyti jo vietą grupėje, prie kurios jis pagal savo testų duomenis turi priklausyti; vadinasi, čia yra pagal tam tikras taisykles sudarytas objektyvus matas, su kuriuo ir lyginami pavieniai žmonės.

Lyginamojo mato prasmė kur kas siauresnė: tasai matas nurodo tiriamojo vietą pagal jo galvotumo laipsnį tik tam tikroje kuriuo nors atžvilgiu vienodoje žmonių grupėje, kuri išbandyta maždaug vienodu metodu. Tokia grupė gali būti sudaryta iš vienos klasės mokinių (normalių), iš tam tikro amžiaus vaikų, gyvenančių kuriame nors mieste ir maždaug vienodomis sąlygomis; čia matas tinka tik laisvai parinktai grupei ir turi reikšmę tik šiai vienai grupei, kiek jis padeda įvertinti, palyginti asmenį su kitais tos pačios grupės nariais.

Reikia skirti dar laikinasis ir pastovusis matas. Laikinasis matas charakterizuoja galvotumo laipsnį, būdingą tik tiriamajam momentui, yra dydis, atitinkantis tik tam tikrą žmogaus brendimo laikotarpį; jis, pavyzdžiui, nurodo galvotumo laipsnį kiekvienam vaikų amžiui. Bet mums dar svarbiau per tąjį laikinąjį matą pamatyti galvotumo laipsnį, sudarantį neskaldomą ir nuolatinį įgim-

to galvotumo pagrindą, bei tuos pradmenis, kurie anksčiau buvo minėti. [. . .]

Kalbant apie pastovųjį galvotumo matą, nereikia jo laikyti absoliučiai pastoviu, kaip esti su fiziniais matais, nes vidiniame žmogaus gyvenime nėra tokio dydžio bei vyksmų pastovumo, kaip kad fizikoje. Todėl ir tenai, kur absoliutusis galvotumo laipsnis išreiškiamas skaičiais, nereikia ieškoti griežto absoliutumo, o skaičius vertinti greičiau kaip lyginamąją normą, prie kurios artėja iš tam tikros grupės paimti tiriamieji.

Galvotumo laipsnis gali būti išreikštas skaičiais dvejopai: eilės laipsniais ir galvotumo rodikliais. Eilės laipsnis reiškia vietos numerį (rangą), kurį atskiras asmuo pagal savo gabumus gauna tam tikroje žmonių grupėje. Šis vertinimas dažniausiai vartojamas mokyklose, kur mokytojas suskirsto savo klasės mokinius pagal pažymius. Pirmąją vietą užima geriausias mokinys, paskutinę — prasčiausiai besimokantis, o kiti užima tarpines vietas ir gauna atitinkamus eilės numerius. Kad laipsnio numeris tiksliau galėtų charakterizuoti lyginamąjį laipsnį, rodantį galvotumą arba pažangumą moksle, reikia dar suskaičiuoti, kokį procentą iš viso žmonių skaičiaus sudaro laipsnio numeris. Jei, pavyzdžiui, klasėje yra iš viso 12 mokinių ir mokinio eilės vieta yra 12-ta, tai jis mokosi prasčiausiai, o jei klasėje iš viso 40 mokinių, tai 12-tas iš eilės mokinys priklausys prie gerųjų mokinių. [. . .] Nereikia pamiršti, jog eiliniam laipsniavimui (rango nustatymui) reikia, kad grupė būtų vienoda, kad jos nariai, nepaisant galvotumo, būtų vienodo amžiaus, sveikatos, socialinės padėties, mokyklos klasės ir t. t.

Galvotumo rodikliai [55] apskaičiuojami labai įvairiais būdais. Aš paminėsiu tik V. Šterno dar 1912 m. pasiūlytą skaičiavimo būdą. Galvotumo rodikliui (GR) nustatyti reikia turėti du dydžius: vaiko amžių (nuo gimimo dienos metų skaičių, išreikštą 0,1 tikslumu) ir galvotumo amžių. Galvotumo amžiui nustatyti reikia turėti seriją testų, kurie yra suskirstyti grupėmis po keletą testų taip, kad atskira testų grupė būtų pritaikyta kaip norma tam tikram vaikų amžiui. Reikia pradėti nuo lengvesnių testų iš tų grupių, kurios skiriamos jaunesniam amžiui, negu faktiškas vaiko amžius, ir iš eilės eiti vis prie sunkesnių testų iš vyresniam amžiui skirtų testų grupių, kol

vaikas prieis tokią testų grupę, iš kurios jis atliks mažiau kaip pusę visų testų, esančių grupėje; tuomet [nurodytas] testų, kurių daugiau kaip pusę vaikas išsprendė, amžius ir bus vaiko galvotumo amžiumi; jis gali būti mažesnis ar didesnis už faktiškąjį vaiko amžių.

Norint rasti galvotumo rodiklį, reikia galvotumo amžių padalyti iš faktiškojo (chronologiškojo) amžiaus ir dalmenį išreikšti šimtųjų dalių tikslumu. Jei galvotumo ir chronologiškasis amžius sutampa, tai galvotumo rodiklis GR — 1, ir vaiko galvotumas atitinka normą *. Juo GR rodiklis mažesnis už 1, juo vaikas galvotumo atžvilgiu daugiau atsilikęs nuo normos, ir atvirkščiai, juo GR didesnis už 1, juo vaiko galvotumas daugiau pralenkia normą. GR galima būtų laikyti pastoviu dydžiu tik tada, kai ir normalūs, ir atsilikę vaikai bręstų vienodai arba bent proporcingai. [...]

Švietimo darbas, 1927, Nr. 4, p. 1176—1196

MOKINIŲ ĮGYTŲ GABUMŲ VERTINIMAS

[...]. Kaip papildymą prie esamų mano testų (nebyliųjų) pradėjau vartoti grynai žodinius testus, kurie, manau, tiks mokykloje įgytiems gabumams bei įgudimams tirti [56]. Nors šie nauji testai nėra dar galutinai mano nustatyti, bet jų atlikimo technika tokia lengva, tiek mažai laiko jiems reikia, nes tinka kolektyviniam tyrimui, kad aš drįstu jau dabar siūlyti mokytojams pabandyti tuos žodinius testus mokykloje. Taip mokytojai įsitrauktų į moksliškesnį savo mokinių vertinimą, be to, jie pasiruoštų ir pedagoginei mokinių charakteristikai. Mano ištirtieji, nors jų ir nedaug (45 asmenys), visiškai patvirtino šių testų tinkamumą išsimokslinimui vertinti: daugiau kaip 90% eksperimento duomenų neprieštarauja ištirtųjų mokyklinio pasirengimo įvertinimui kitais painesniais metodais (rašto darbeliais, egzaminais bei kolektyviniais pasikalbėjimais) ir duoda tikslesnį, konkretesnį įvertinimą. [...]

Testas AM. Čia testuotojas mokiniui sako: „Aš jums duosiu keletą minučių, ir pasistenkite kiek galima daugiau ir greičiau parašyti vis naujų, pirmiausia į galvą ateisiančių žodžių, bet tik tokių, kurie tinka moksliniams

* *Čia pateikta sąlyginė norma.*

dalykams pavadinti *, kurių išmokote iš vadovėlių. Pavyzdžiui, gramatikoje moksliški žodžiai yra asmenavimas, tarinys; geografijoje — poliai, planetos; istorijoje — unija, piliakalnis; gamtos moksluose — kuokelis, liaukos; matematikoje bei aritmetikoje — dalmuo, decimetras; fizikoje — dalba, elektra ir t. t. Rašykite žodžius iš įvairių mokslo šakų be jokių ženklų tarp jų ir nesilaikydami jokios tvarkos, tegul būna jie įvairesni". [Mokinys] rašo pieštuku dideliame liniuoto popieriaus lape, [jam] neturi rūpėti rašomų eilučių tiesumas arba paties rašto aiškumas, kad tik jis būtų šiaip taip išskaitomas. Geriausiai kelis mokinius pasisodinti prieš save už stalo, perskaityti bei paaiškinti testo instrukciją, leisti jiems patogiau pasidėti popierių bei ranką ir įpratinti juos prie komandos: pasakius pirmą kartą „jau", turi visi vienu metu pradėti rašyti, o pasakius antrą kartą „jau", turi visi vienu metu padėti pieštuką ant stalo ir paliauti rašyti, nors liktų ir nebaigtas rašyti žodis (parašytu laikomas ir nebaigtas žodis, jei galima jį suprasti). Rašyti leidžiama lygiai 3 minutes, [testuotojas] turi paprastą laikrodėlį su sekundine rodykle ir [laiką] skaičiuoja vienos sekundės tikslumu. Prieš darant bandymą, tiriamasis ant lapo aiškiai užrašo savo pavardę, vardą, amžių (metus ir mėnesį), klasę ir tyrimo datą (metus, mėnesį, dieną ir valandą). Baigus bandymą, galima mokiniams leisti savo lapais pasikeisti, kad jie vienas kitą patikrintų, ar tinkamus žodžius parašė **, ir įrašytų visų žodžių skaičių. Šį testą aš paženklinau AM, nes čia vyrauja mneminė akcepcija (ėmyba), arba atgaminti vaizdiniai.

Testas EK. Šis testas yra labai susijęs su mneminiu [testu AM], nes juo tiriami sąmoningi rankos judesiai bei raštas. Čia testuotojas mokiniui sako: „Aš jums duosiu vieną minutę, ir pasistenkite kiek galima daugiau kartų parašyti šiuos du žodžius — geriausias auklėtojas. Rašykite tuos du žodžius eilute be jokių tarp jų ženklų ir kiek galite greičiau". Rašymo laikas ir komanda čia tokia pa-

---

* Prie mokslinių žodžių bei terminų nepriskiriami tie žodžiai, kuriuos mokinys vartojo iš mažų dienų, kaip antai: ranka, akis, gėlė, obuolys ir pan., bet sėkla, šaknis, žarnos ir kt. bus terminai.

** Visi abejotini žodžiai, kaip upė, vanduo, šviesa, priskiriami prie terminų, ypač jaunesniems mokiniams, tik, kai pasitaiko iki trečdalio paprastų daiktų pavadinimų, kaip pieštukas, knyga, žemė, šuo, tai su tokiu mokiniu bandymas galima pakartoti po kelių dienų.

ti, kaip testo AM. Ir čia mokiniai gali suskaičiuoti vienas kitam, kiek parašyta žodžių, ir [pasakyti], ar jie išskaitomi. Žodžius reikia rašyti tame pačiame puslapyje, praleidus keletą eilučių po parašytų mokslinių žodžių (testas AM). Šis testas paženklintas EK, nes čia vyrauja eksergatinės (išorinių sąmoningų judesių) funkcijos. Jis parodo rašymo greitumą ir aiškumą. Rašymo tempas apskaičiuojamas pagal parašytų raidžių skaičių per minutę *. Rašymo tempas žemesnėse klasėse būna iki 15 raidžių per minutę, o aukštesnėse klasėse — iki 60 ir daugiau. Žinoma, yra nemažų svyravimų ir tarp to paties amžiaus vaikų, nes judrumas daug pareina ir nuo įgimto temperamento.

Iš šių dviejų testų galima nustatyti mokinio mneminį žodingumą. Gabesnis ir daugiau skaitantis I klasės mokinys J. (11 metų) parašė per 3 minutes (180 sekundžių) 15 mokslinių žodžių: dalmuo, šaknys, mumija, piramidė, sarkofagas, pažyminys, linksniavimas, azotas, deguonis, angliarūgštė, hieroglifai, planeta, smegenys, šonkauliai, centimetras. Vienam žodžiui parašyti jam prireikė vidutiniškai 12 sekundžių (180 : 15=12). Antrame teste, kartodamas tik du žodžius (protingas mokinys), jis parašė 12 žodžių per minutę. Vienam žodžiui parašyti jam čia reikėjo tik 5 sekundžių (60 : 12=5). Vadinasi, pirmo testo vieną žodį jis rašė septyniom sekundėmis ilgiau (12 sek. — 5 sek.=7), nes čia reikėjo mokiniui ne tik parašyti, bet pirma atgaminti bei parinkti žodis, ir šitam prisiminimui (grynai psichiniam darbui) vidutiniškai jam prireikė 7 sek. vienam žodžiui, o per minutę jis vidutiniškai galėtų atgaminti tokių nerašytų (psichinių) žodžių iki 9, nes 60 : 7=8,6. Šį per minutę atgamintų nerašytų žodžių skaičių aš vadinu mneminio žodingumo rodikliu (darbingumo laipsniu).

Reikia dar vertinti parašytų mokslinių žodžių įvairumą, nes mokinys šiek tiek parašo žodžių daugiau, jei, pavyzdžiui, jis ima tik gramatikos ar vien tik aritmetikos terminus. Nors mokslo šakų yra labai daug, bet mokiniams užteks turbūt paimti 10 stambių mokslo šakų, ir reikia tikėtis, kad jie dažniausiai parinks žodžių iš 5 mokslo šakų. Jei mokinys savo žodžių atgaminimui pa-

* Apskaičiuojant mokslinių žodžių rašymo laiką, galima pasitenkinti tik žodžių (ne raidžių) skaičiavimu.

naudojo daugiau negu 5 mokslo šakas, tai, kas daugiau kaip 5, reikia pridėti prie jo mneminio žodingumo (kiekybinio) rodiklio. Anksčiau nurodytas mokinys J. ima žodžius iš 6 mokslo šakų, todėl prie jo rodiklio 9 reikia pridėti dar kokybinį vienetą (6—5=1), ir jo visas (kiekybinis ir kokybinis) rodiklis bus 10. Jei mokinys visus žodžius ėmė iš vienos mokslo šakos, tai iš jo kiekybinio rodiklio reikia atimti 4 (5—1=4). Juo žmogus turi daugiau žinių, juo labiau išsimokslinęs, juo didesnis ir jo mneminio žodingumo rodiklis. Pavyzdžiui, studentas gavo 25, o tirtasis profesorius — 38. Įdomu būtų turėti atskirų mokyklos klasių standartinius rodiklius.

Testas KM. Testą KM mokiniams galima paaiškinti taip: „Dažnai pasitaiko, kad mažesni vaikai arba net suaugusieji, kurie dar gerai nemoka lietuvių kalbos, prašo paaiškinti jiems kai kurių žodžių reikšmę. Jums bus duoti keli žodžiai, pasistenkite kiekvieną žodį trumpai paaiškinti ką jis reiškia, ir taip, kad to žodžio prasmę suprastų net vaikas. Jei reikia, pavyzdžiui, pasakyti, kas yra lietus, tai čia užtenka tokio apibūdinimo: lietus yra vandens garai, pavirtę šaltesniame ore į lašus ir krintą iš debesų ant žemės. Jei pasitaiko sunkesnis žodis, pavyzdžiui, išmintis, tai ir čia galima duoti trumpą apibūdinimą: išmintis yra žmogaus protinė galia, kuri derina jo poelgius su tikslingais ir dorovingais nusistatymais. Čia svarbu tiksliau ir aiškiau pavadinti tą dalyką, kurį duotas žodis reiškia, ir toks pavadinimas pirmame pavyzdyje yra žodis garai, o antrame pavyzdyje — žodis galia. Po tokio žodžio esmės bei dalyko pavadinimo reikia kiekvienu apibūdinimu nurodyti keletas jo žymių, kuo jis skiriasi nuo kitų dalykų, kurių esmė gali būti pavadinta taip pat. Pirmame pavyzdyje atskirti garams, iš kurių susidaro lietus, nuo kitokių garų (degtinės, terpentino, miglos ir pan.) prie jų yra pridėtos net 7 žymės: vandens, ore, šaltesniame, pavirtę į lašus, krintą iš debesų, ant žemės. Antrame pavyzdyje išminties galiai atskirti nuo kitokių jėgų (gyvulio, žmogaus raumenų, jo atminties, valios) prie jos yra pridėtos 7 žymės: žmogaus, protinė, derina, poelgius, su tikslingais, su dorovingais, su nusistatymais.

Panašiai ir jūs pasistenkite apibūdinti duotus žodžius kiek galima išsamiau, pridėdami prie pavadinimo daugiau skirtumo žymių. Bet neminėkite smulkių, nesvarbių

žymių, be kurių dalykas nenustoja savo prasmės. Pirmiausia ramiai pagalvokite apie duoto žodžio reikšmę, parinkite tinkamiausią jo esmės pavadinimą ir pridėkite keletą svarbesnių to dalyko žymių. Paskui kiek galima greičiau parašykite to žodžio apibūdinimą. Žodžiai bus visiems gerai suprantami, o patys apibūdinimai, kaip matėte iš anksčiau duotų pavyzdžių, bus trumpi. Jei per 2 minutes kuriam nors žodžiui neateina jums į galvą jokio apibūdinimo, tai praleiskite tokį žodį ir, parašę prie jo brūkšnį, bandykite tolesniems žodžiams surasti tinkamą apibūdinimą *. Dabar apverskite popieriaus lapą ir viršuje surašykite į vieną eilę šiuos žodžius: 1. langas, 2. stalas, 3. darbas, 4. bausmė ir 5. melas. Praleidę dvi eilutes, parašykite, kas tai yra. Ir dar vieną eilutę praleidę, rašykite: 1. langas (pabraukite) yra — ir toliau patys sugalvokite apibūdinimą ir užrašykite jį; pabaigę vieno žodžio apibūdinimą, imkite iš eilės antrą žodį, parašydami jį dar žemiau naujoje eilutėje — 2. stalas yra — ir t. t."

Visų žodžių apibūdinimams parašyti reikia duoti 10 minučių. Tyrėjas turi sekti mokinių darbą, vienus paragina šiek tiek paskubėti, trumpesnius apibūdinimus rašyti arba sunkiai apibūdinamus žodžius praleisti, kitus — daugiau žymių nurodyti, jei jie apibūdina per daug trumpai ir per daug skuba baigti. Bet jei nieko nesugeba daugiau parašyti, galima darbelį paimti ir anksčiau nustatyto laiko arba, jei nori pabaigti paskutinį žodį, galima šiek tiek ir vėliau iš jo paimti darbelis, bet kiekvienu atveju reikia pažymėti lape darbo laikas.

Šį testą aš paženklinau KM, nes čia vyrauja koordinacinės mentalinės (protavimo) funkcijos, sąvokų derinimas. Mentalinio žodingumo rodiklis apskaičiuojamas taip: suskaičiuojami visuose apibūdinimuose taisyklingai nurodyti elementai (genus proximus ** ir differentia specifica), ir jų skaičius sudaro mentalinio žodingumo rodiklį. Didžiausias rodiklis gali būti 40, nes tiek yra elementų normaliuose išsamiuose tų žodžių apibrėžimuose. Rei-

---

* Čia galima padaryti kelių minučių pertrauką ir leisti tiriamiesiems paklausti, jei jiems kas nors yra neaišku.

** Apibrėžime — šaukštas yra tai, kuo mes valgome — nėra „genuso" visai, net pakeitus „tai" žodžiu „daiktas" bus tik pusė „genuso", nes jis čia bus dar „proximum". Be to, čia ir esmės žymių (differentia) yra praleista.

kia suskaičiuoti tuos elementus ir kiekviename tiriamųjų apibrėžime atskirai, nes tuomet galima apskaičiuoti jų procentą nuo viso elementų skaičiaus normaliuose atskirų žodžių apibrėžimuose * ir tuo būdu išsiaiškinti, kurie žodžiai ir kurioms klasėms bei jų amžiui yra sunkiausi, kurie lengviausi.

Savaime suprantama, kad mano duotos testavimo instrukcijos nėra vienodai tinkamos visoms mokinių klasėms. Patys mokytojai tuos aiškinimus gali vienur sutrumpinti, kitur išplėsti, ypač patarčiau aiškinti praktiškai, pavyzdžiais, bet testų technika ir duomenų skaičiavimas turi likti vienodas, nepakeistas. [. . .]

Tautos mokykla, 1936, Nr. 3

MŪSŲ MOKINIŲ ŽODINIS DARBINGUMAS

Nors įgimtų gabumų nustatymas turi nemažą reikšmę vaiko mokyklinei ir profesinei prognozei, bet ne mažesnę reikšmę turi ir įgyti mokykloje gabumai bei įgudimai, nes žmogaus darbingumas susiformuoja iš endogeninių, paveldėtų, ir egzogeninių, išorinių, pratybomis įgyjamų jėgų sąveikos. Todėl mano „nebyliuosius" natūralaus darbingumo testus reikia papildyti žodiniais testais įgytam darbingumui tirti. Šiuo metodu jau ištirti keli šimtai mokinių, ir dabar galima iš eksperimento duomenų spręsti apie šių testų tinkamumą mokinių žodiniam darbingumui tirti.

Kad šie žodiniai testai sudarytų nebyliųjų testų tęsinį bei papildymą, aš ir čia tiriu žodinį darbingumą ne tik apskritai, bet ir stebiu, kaip jis reiškiasi per trijų rūšių psichines funkcijas: įcentrinę, atgaminant bei prisimenant pirmiausia į galvą atėjusius mokslinius žodžius (terminus), centrinę, sudarant tikslesnį gerai žinomų žodžių (sąvokų) apibrėžimą, ir išcentrinę, kiek galima greičiau rašant duotus žodžius. Taigi gauname tris žodinio darbingumo testus, iš kurių lengviausias yra trečiasis — duotų žodžių rašymas. Šiuo testu pradėdavau tyrimus, nes jį mažiausiai privalu aiškinti, nereikia jokio galvojimo, ir vaikai drąsiau imasi darbo, greitai įsitraukia į tes-

* Nors duotų žodžių apibrėžimus gali sudaryti ir patys mokytojai, bet geriau laikytis visiems testuotojams vienodų apibūdinimų. [. . .]

tavimą. Parodydavau du parašytus žodžius, kurių kiekvienas iš 10 raidžių, ir jie turėdavo kiek galima greičiau be jokių skiriamųjų ženklų vis rašyti tuos pačius du žodžius, pavyzdžiui: geriausias auklėtinis, geriausias auklėtinis ir t. t. Visi tiriamieji rašydavo lygiai vieną minutę, ir parašytų žodžių skaičius per tą laiką sudaro rašytinio (ergatinio) žodingumo rodiklį (EŽ). Rašymo aiškumas turi būti toks, kad kiti vaikai nesvyruodami galėtų perskaityti: raidės i, ė, jei parašytos be taškelių, išbraukiamos. Vidutinis aritmetinis dydis iš keliolikos ištirtų vaikų buvo gautas šis: 1,4 (I pradžios mokyklos skyrius); 5,4 (II sk.); 8,6 (III sk.); 9,3 (IV sk.); 11,0 (I parengiamoji gimnazijos klasė); 12,0 (II nereformuota kl.); 13,0 (III kl.); 14,0 (IV kl.); 15,0 (V kl.); 15,9 (VI kl.); 16,0 (VII kl.); 16,0 (VIII kl.); 16,0 (studentai). Iš šių duomenų matyti, kad rašymo tempas I skyriuje yra apie 12 kartų (16 : 1,4) lėtesnis negu VII klasėje. Šis nepaprastas vaikų lėtumas šiek tiek pareina nuo rašomų raidžių didumo: I skyriaus mokinių raidės dažniausiai remiasi į abi liniuoto popieriaus linijas, ir jų aukštis siekia iki 9 mm, bet jie ir be linijų išvedžioja stambesnes raides, vidutiniškai 5 mm aukštesnes; o IV skyrius dažniausiai linijų nesilaiko ir jų raidžių aukštis svyruoja nuo 5 iki 3 mm; kiti mokiniai ir studentai rašo vidutiniškai 3—2 mm aukščio raides. Vaikų rašymo lėtumas dar pareina nuo jų menko įgudimo; I skyriaus vaikams dar nelengva surasti žodyje reikalingą raidę; jie dažnai praleidžia raides arba parašo netaisyklingą raidę; jiems reikia laiko ne tik pačiam rašymui, bet ir galvojimui, kokią raidę rašyti. Pagaliau nuo bendro psichofizinio vaiko brendimo priklauso ir koordinuotų judesių raida, ne tik jų tikslumas (smulkūs judesiai), bet ir spartumas (tempas). Todėl juo vaikas mažesnis, juo sunkiau jam prisiversti greitai rašyti, juo dažniau jis griebiasi stambesnio rašto, kuriam mažiau reikia judesių tikslumo bei pirštų vikrumo.

Iš nurodytos rašymo spartos matyti, kad nuo VI klasės rašymo greitumas toliau nedidėja, vadinasi, apie 16—17 metus judesių sparta pasiekia pastovų subrendimo laipsnį. Įdomu, kad F. Smedlis [57] dar 1900 metais ištyrė vaikų badymo (pieštuku į popierių) maksimalų tempą ir nustatė bakstelėjimų skaičių per 30 sekundžių. Jo duomenys rodo, kad 14 metų berniukai padeda 184, 15 metų — 191, 16 metų — 196, 17 metų — 196, 18 metų — 197

taškus. Vadinasi, ir čia judesių sparta nuo 16 metų tampa pastovi, ir tos spartos raida lyg pasibaigia. Manau, kad koordinuotų judesių raidos tyrimas turi nemažą reikšmę mokinių kūno kultūros racionalizacijai, bet man čia rūpi tik rašytinis žodingumas, ir aš neliesiu kitų klausimų, susijusių su vaikų judesių lėtumu.

Po rašymo spartos [nustatymo] duodavau mokiniams šiek tiek sunkesnį mneminio žodingumo testą. [...] Šio antrojo testo prasmę ir jo duomenų apskaičiavimo būdą lengviau bus suprasti iš konkrečių pavyzdžių. Pradžios mokyklos I skyriaus 8 metų vidutinio mokslumo mokinys parašė per 3 minutes šiuos terminus: uždaviniai, diktantas, skambutis, drabužinė, gražiaraštis, draugui. Čia visi žodžiai konkretūs (charakteringa pradžios mokyklai), ir tik trys žodžiai (uždaviniai, diktantas, gražiaraštis) apibūdina mokyklinius veiksmus, nors jie nėra grynai moksliniai terminai, ir todėl vertinami perpus [mažiau]. Vadinasi, mokinys per 180 sekundžių parašė 1,5 termino. Šių terminų rašymui jis sugaišo 30 sekundžių, nes pirmame teste jis per 60 sek. parašė tris žodžius. Grynai psichiniam darbui (terminų atsiminimui ir jų atrinkimui) mokinys sugaišo 150 sekundžių (180—30). Jei jis per 150 sek. sugalvojo 1,5 termino, tai per vieną minutę sugalvos vidutiniškai 0,6 termino (1,5 : 150). Jo mneminio žodinio darbingumo rodiklis bus 0,6.

Gimnazijos VIII klasės 19 metų didesnio mokslumo mokinys J. Y. per 3 minutes parašė šiuos terminus: antena, termodinamika, elektrotechnika, elektronas, baterija, metatezė, funkcija, atmosfera, elektrolizė, vandenilis, vidaus degimo varikliai, aerodinamika, trajektorija, oksidacija, haplologija, psichoanalizė, pasąmonė, eksperimentas, termoelektra, elektrochemija, poliarizacija, planeta, krumpliaratis, kabelis. Čia žodžių dauguma yra abstraktūs, tai charakteringa gimnazijų aukštesnėms klasėms; yra retesnių terminų, rodančių didesnę žodingumo apimtį; vyrauja fizikos terminai galbūt dėl mokinio interesų techninės krypties arba fizikos pamokų įtakos; yra keli žodžiai (antena, elektrotechnika, baterija, variklis) ne visai moksliniai, nes Kauno gyventojai susiduria su tais žodžiais krautuvėse ir kasdieniniame gyvenime; todėl šiuos žodžius reikia vertinti perpus [mažiau], o „vidaus degimo varikliai" laikytini viena sąvoka; tad bendras terminų skaičius bus 22. Šis mokinys pirmame teste

per 60 sek. parašė 16 žodžių. Vadinasi, 22 žodžiams parašyti jam reikia 82 sek. (60 : 16×22). Grynai psichinio darbo laikas bus 98 sek. (180—82), o per vieną minutę mokinys vidutiniškai gali sugalvoti 13,5 termino (22 : 98× ×60). Įdomu, kad, pakartojus testą, šis mokinys parašė maždaug tiek pat terminų: zoologija, botanika, morfologija, sintaksė, gramatika, fonetika, morfologija, teologija, neoplatonizmas, hedonizmas, patologija, radiotechnika, televizija, katodas, anodas, elipsė, lygtis, apskritimas, išvestinė, integralas, hiperbolė, antropologija, teleologija, darvinizmas, socializmas, nacionalizmas, militarizmas, fiskalas. Čia dar daugiau duota abstrakčių sąvokų negu pirmą kartą. Beveik visi žodžiai nauji, bet ir čia yra keli žodžiai ne visai moksliniai, būtent: zoologija, botanika, sintaksė, gramatika (vis tai vadovėlių pavadinimai), socializmas, nacionalizmas, militarizmas (plačiai vartojami, bent Kauno kasdieniniame gyvenime), morfologija — du kartus parašyta. Todėl, atmetus iš bendro žodžių skaičiaus 7 (puszodžius) ir 1 pakartotą, liks 23,5. Čia mneminio žodinio darbingumo rodiklis bus 14,4 (23,5×60 : 98); jis mažiau kaip vienetu skiriasi nuo pirmą kartą gauto rodiklio. Panašūs kartojimai buvo atlikti su daugeliu asmenų, kartoti ir kiti čia aprašomi testai, ir jei tik tiriamieji buvo vienodai supratę testą, tai eksperimento duomenys visuomet mažai skyrėsi. Vadinasi, šiais testais nustatomas darbingumo laipsnis yra palyginti pastovus dydis, charakteringas mokiniui.

Pirmas (rašymo spartos) testas parodydavo skirtingą arba net priešingą vaiko mokslumą, negu mokytojo nurodytas. Antras mneminis žodinis testas — kur kas labiau atitikdavo mokinių mokslumą ir net jų galvotumą (įgimtą gabumą). Mneminio žodinio darbingumo rodiklis didėja gana proporcingai vaikų amžiui, ir šio rodiklio didėjimas gerokai ilgiau trunka nekaip rašymo tempo. Tatai aiškiai matyti iš antro testo rodiklių: 0,7 žodžio (I pradžios mokyklos skyrius); 1,6 ž. (II sk.); 2,3 ž. (III sk.); 3,8 ž. (IV sk.); 2,8 ž. (I parengiamoji gimnazijos klasė); 3,8 ž. (II pareng. kl.); 3,8 ž. (III kl.); 4,5 ž. (IV kl.); 4,8 ž. (V kl.); 5,2 ž. (VI kl.); 6,5 ž. (VII kl.); 8,0 (VIII kl.); 10,1 ž. (studentai). Iš šių skaičių matyti, kad mneminis žodinis mokinių darbingumas nuolat didėja, net studentų kur kas didesnis darbingumas negu abiturientų, VIII klasės mokinių. Bet yra vienas tarpas, kai

darbingumas krenta — tai [mokiniui] pereinant iš pradžios mokyklos IV skyriaus į gimnazijos I parengiamąją klasę. Tokį kritimą galima paaiškinti vaikų perėjimu iš vienos mokyklos į kitą, kur kiti mokytojai, skirtingi jų reikalavimai ir apskritai kitoks režimas. Darbingumo raidos sustojimas II parengiamojoje ir III nereformuotoje klasėje, kur mokosi 13—14 metų vaikai, galima paaiškinti persilaužimo amžiaus pradžia, kai apskritai mažėja vaikų psichinis darbingumas ir menkėja mokslumas.

Paskutinis, trečias, testas buvo sunkiausias: čia reikėjo paaiškinti duoto gerai žinomo žodžio prasmę, reikėjo rasti tinkamiausią pavadinimą tam daiktui bei dalykui, kurį žodis reiškia, ir nurodyti to dalyko kiek galima daugiau tokių žymių (svarbiausių), be kurių jo negalima įsivaizduoti, bet neminėti [nebūdingų], smulkesnių žymių, kurių aiškinamasis dalykas gali kai kada ir neturėti. [. . .] Kiekvienam duodama paaiškinti du konkrečius, du abstrakčius žodžius ir vieną veiksmą, bet visi žodžiai turi būti tiriamajam gerai suprantami. Todėl šį testą galima pavadinti loginio žodinio darbingumo testu. Šio darbingumo rodiklį sudaro vidutinis svarbiausių žymių skaičius, kuris gaunamas, padalijus bendrą visų žodžių žymių skaičių iš paaiškinimui duotų žodžių skaičiaus (iš penkių). Jei žodžio reikšmė nusakyta tiksliai — nurodyta artimiausia giminінė arba artimiausia kilminė sąvoka, tai toks pavadinimas vertinamas dviem vienetais, kaip dvi esminės žymės; jei šis pavadinimas labai netikslus bei tolimas [žodžio] reikšmei, jei nurodytos žymės mažai turi bendro su esminėmis žymėmis, tai tokie dalykai vertinami tik kaip pusė esminės žymės.

Konkretesniam paaiškinimui paimsiu tuos pačius mokinius, kurių duomenys buvo nurodyti antrame, mnemінio žodinio darbingumo teste. Jie turėjo paaiškinti šiuos penkis žodžius: langas, stalas, darbas, bausmė, melas. Anksčiau minėtas I skyriaus mokinys S. J. rašo: langas yra matyti šviesą; stalas yra valgyti; darbas yra dirbti; bausmė yra nubausti; melas yra neteisingas. Paaiškinimai labai charakteringi 6—7 metų vaikams, kurie pasitenkina nurodydami tikslą, paaiškindami, kam šis daiktas reikalingas. Iš šių paaiškinimų nesunku atrinkti esmines žymes: matyti — 1 žymė; valgyti — 0,5 žymės; dirbti — nesudaro žymės, nes tik duoto žodžio šaknis pasikartoja kita forma; nubausti taip pat nesudaro žymės; neteisin-

gas — 1 žymė. Čia penkiems žodžiams nurodytos 2,5 žymės arba vidutiniškai vienam žodžiui tenka 0,5 žymės, ir šis skaičius yra loginio žodinio darbingumo rodiklis. VIII klasės mokinys J. Y., taip pat anksčiau antrame teste minėtas, šiuos žodžius aiškina tiksliau: langas yra plyšys namų sienoje įleisti šviesą; stalas yra baldas, ant kurio dedame savo smulkesnius daiktus; darbas yra jėga ir kelias. . . ; bausmė yra nemalonumas, sekąs nusikaltimą; melas yra netiesą sakyti su tikslu suklaidinti. Pirmo žodžio esminės žymės nusakytos žodžiais: plyšys (geriau būtų sakyti anga), namų sienoje, šviesą — iš viso 4 žymės. Antro žodžio — baldas (dviguba žymė), dedami daiktai — viso labo 3 žymės. Trečio žodžio nurodyta tik viena žymė — jėga. Ketvirto žodžio nurodytos šios žymės — nemalonumas, nusikaltimas — iš viso 2 žymės. Penkto žodžio žymės: netiesą sakyti, suklaidinti — iš viso 3 žymės. Taigi visuose penkiuose žodžių paaiškinimuose randame viso labo 13 žymių, o vidutiniškai vienam žodžiui tenka 2,6 žymės (13 : 5); šis skaičius ir yra mokinio [loginio žodinio] darbingumo rodiklis.

Šis rodiklis taip pat didėja pagal mokinių amžių arba, tiksliau sakant, pagal klasę, pagal mokyklinius metus, būtent: 0,5 (I pradžios mokyklos skyrius); 0,7 (II sk.); 1,0 (III sk.); 1,6 (IV sk.); 1,8 (I parengiamoji gimnazijos klasė); 1,3 (II pareng. kl.); 1,3 (III kl.); 1,8 (IV kl.); 2,2 (V kl.); 2,5 (VI kl.); 2,7 (VII kl.); 2,9 (VIII kl.); 3,3 (studentai). Čia, panašiai kaip mneminio žodinio darbingumo, rodiklis šiek tiek sumažėja ir nekinta II parengiamojoje ir III klasėje, apie 14—15 metus, ir, matyt, yra susijęs su mokinių persilaužimo amžiumi. Negaliu teigti, kad visi šių mano testų rodikliai yra galutinės normos visų klasių mokiniams, nes iš kiekvienos klasės buvo ištirta nuo 12 iki 25 mokinių, o toks tiriamųjų skaičius yra per mažas lietuvių mokinių žodingumo normoms nustatyti. Tolesni mokinių testavimai galbūt kai ką pakeis, bet jau ir iš šių rodiklių matyti, kaip rodikliai didėja proporcingai mokinių klasėms, kaip mneminis žodinis ir loginis žodinis darbingumas persilaužimo metu sumažėja, o rašytinis žodingumas, kur nustatoma koordinuotų judesių sparta bei pirštų vikrumas, tuo pačiu laikotarpiu pastoviai didėja.

Apskritai mūsų mokyklos daug dėmesio skiria žodiniam darbingumui, ir kasdieniniame gyvenime jis turi

nemažą reikšmę, ypač mokytojams, juristams, visuomenininkams ir kitiems. [. . .]

Mano trys žodinio darbingumo testai yra tik orientaciniai, padedantys susivokti tarp pagrindinių psichinio darbingumo funkcijų: įcentrinės (mneminio žodingumo), centrinės (loginio žodingumo) ir išcentrinės (rašytinio žodingumo). Jie tik papildo mano tris nebyliuosius testus, sudarytus pagal tas pačias tris kryptis (žr. „Eranus", 1931, t. 2). Jei šie nebylieji testai skirti daugiau natūraliam, įgimtam darbingumui tirti ir duoda medžiagos mokinio prognozei, tai trys žodinio darbingumo testai tiria daugiau įgytą, mokyklinį darbingumą ir duoda medžiagos mokinio pedagoginei diagnostikai. [. . .]

Tautos mokykla, 1937, Nr. 27

BAIMĖ IR KOVA SU JA

1. Įžanga

[. . .] Baimė plačiai tebeviešpatauja pasaulyje ir slegia milijonų žmonių mintis bei visą jų psichiką [58]. Juo daugiau bejėgiškumo, juo daugiau aplink mus nesuprantamo ir naujo, juo dažniau tenka patirti baimę. Ir dėl to nenuostabu, kad juo tamsesni žmonės, juo mažiau pažįsta aplinkinį pasaulį, juo daugiau jie susikuria baisenybių. [. . .]

Baimė sukelia raumenų virpėjimą, kuris prasideda nuo lūpų ar kojų ir apima visą kūną. Raumenų virpėjimas yra didelis fizinis darbas ir organizmo energijos eikvojimas be kontrolės, nes stabdomieji nervai susilpnėja ir, lyg kokioms užtvaroms atsidarius, liejasi iš kūno energija, [kūnas] virpa. Teisybė, baimės jausmas yra viena iš apsisaugojimo priemonių, todėl žemesniesiems gyvūnams jis turi nemažą reikšmę, bet žmogui, kuris vadovaujasi protu, tas jausmas jau neturi jokios reikšmės, o jeigu jis labai įsivyrauja ir išplinta, tai nustelbia psichinę veiklą arba net įvaro psichines ligas. Visuomenės gyvenime tas jausmas dar tebeturi nemažą reikšmę: baimė ligi šiol yra kaip susilaikymo priemonė nuo moralinių, valstybinių ir net pedagoginių nusikaltimų.

Keistai atrodytų žmogus, kuris nustotų sąžinės ir nebijotų visuomenės balso, nes tuomet nebūtų kontroliuoja-

mi instinktai, kuriuos vien protu valdyti sunku. Ir net kovos lauke kareivis, visai nustojęs baimės, maža teturi vertės: teisybė, jis nebijo mirties ir priešo šūvių, bet jis tuomet ir mažai jų tesisaugoja, nes baimės jausmas nespiria jį vengti pavojaus, griebtis reikalingų apsisaugoti veiksmų. [. . .]

Man rodos, kiekvienam įdomu turėti bent elementarų supratimą, kaip kovoti su baime. Norėdami kovoti su ja, turime arčiau susipažinti su baimės mechanizmu ir jos kilme, su to jausmo įvairiomis rūšimis ir jų santykiais. Be to, nereikia pamiršti, kad apskritai mokslas ir žmogaus išsilavinimas jau gerokai mažina baisingų dalykų skaičių ir palengvina analizuoti atskiras baimės priežastis, padeda rasti bendruosius kovos su baime dėsnius.

2. *Baimė, jos mechanizmas ir rūšys*

Kiekvienas žmogus pastebi skirtumą tarp išgąsčio ir baimės: išgąstis kyla sąmonėje ūmiai, netikėtai paveikus kokiam [nors] stipresniam išoriniam įspūdžiui, sakysim, išgirdus šūvį; išgąstis yra labai nesmagus jausmas, jis susijęs su širdies „apmirimu" ir kvėpavimo sulaikymo pojūčiais. Šis jausmas greitai silpnėja arba pereina į baimę, kai laukiam ko nors pikto (negero) ir kenksmingo; čionai jausmas pastovesnis, nors taip pat nesmagus: dvasia būna prislėgta, kyla įvairūs laukiamo pavojaus vaizdai, ir apskritai [jis yra] sudėtingesnis negu išgąstis. Norint giliau analizuoti baimę ir jos esmę geriau suprasti, pirmiausia reikia atskirti fiziologinius baimės palydovus * ir psichinius to reiškinio elementus.

Kiekvienas mūsų yra ne kartą patyręs baimę ir, atsiminęs tas valandas, gali bent suprasti to jausmo ypatybes ir psichines atmainas, kurios įvyksta mūsų sąmonėje ko nors bijant. Bet tie psichiniai baimės elementai, kuriuos tik ir turi galvoje žmonės, kalbėdami apie baimę, yra tik baimės „žiedai" arba jų nuodingas kvapas, o patį baimės medį ir jo šaknis sudaro keletas grynai fiziologinių reiškinių, kuriuos būtinai sukelia kiekvienas baimės jausmas. Toksai fiziologinis baimės mechanizmas yra atsiradęs gyvulių organizme daug anksčiau negu sudėtinga ir sąmoninga baimė. Žmogaus ir gyvulių [baimės] mecha-

---

* *Fiziologinius psichinių reiškinių koreliatus.*

nizmo pagrindas ir funkcijos yra vienodos, tik jų sudėtingumas ir veikimo intensyvumas gali būti įvairus, ir juo mechanizmas paprastesnis, juo ir psichiniai baimės elementai silpniau reiškiasi mūsų sąmonėje, ir būna taip, kad tie psichofiziologiniai baimės reiškiniai nėra pakankamai stiprūs ir sudėtingi, kad sudrumstų sąmonę ir sukeltų joje bet kokį aiškesnį baimės jausmą.

Kiekvienas gyvas organizmas lyg koks rezonatorius šiokiu ar tokiu būdu reaguoja (atsiliepia) į kiekvieną išorinį įspūdį, jeigu šis yra tam tikro stiprumo. Kai tokie organizmo reagavimai, išoriniai kūno judesiai ar kiti fiziologiniai vidiniai procesai yra tikslingi (organizmo gyvavimo atžvilgiu), atsirandantys be jokio pratinimosi ir tam tikro mokinimosi, vykstantys nejučiomis, be iš anksto numatyto tikslo, kurį organizmas stengiasi pasiekti, tai tokį jo veikimą vadiname r e f l e k s i n i u, arba tiesiog refleksu, [. . .] ir jis visai nesusijęs su sąmone. Bet minėtą organizmo veikimą vadiname i n s t i n k t i n i u, arba instinktu, jeigu jis yra gana sudėtingas arba apima kelis refleksus, yra juntamas, tačiau nelaisvas, būtent be tikslo pasirinkimo. Gyvulių organizme tų veikimų psichofiziologinis aparatas vystėsi labai iš lėto, pagal evoliucijos dėsnius ir buvo perduodamas paveldėjimo būdu iš vieno į kitą.

Baimė taip pat yra vienas iš sudėtingesnių refleksų, kuris organizme susidaro tada, kai reikia b e k o v o s i r p a s i p r i e š i n i m o išvengti viso to, kas buvo, yra ar tik gali būti jam kenksminga; tai yra toks refleksas, kuris visados atsiranda pavojaus laukiant ir apima ne tik kūną, bet dažniausiai ir sielą, sukeldamas joje tam tikrą nemalonų, mūsų dvasią slegiantį jausmą. Trumpiau tą patį galima ir taip apibrėžti: baimė yra pavojaus išvengimo (be pasipriešinimo) psichofiziologinė reakcija. Jeigu esant stipresnei baimei sąmonėje kyla psichiniai baimės požymiai (lyg kad pavojaus laukimas), tai jie visuomet yra remiami ir lydimi tam tikrų fiziologinių reiškinių. Aiškiausiai dėl tų reiškinių pakinta plaučių ir širdies darbas. Plaučių darbą mes galime sekti iš krūtinės kilnojimosi, širdies darbą — iš pulso, spausdami rankos arteriją. Tą krūtinės kilnojimąsi ir pulsą galima užrašyti tam tikrais prietaisais. [. . .] Be nurodytų, baimės jausmą lydi nemažai kitų fiziologinių reiškinių, kuriuos prof. K. Langė [59] skirsto į tris rūšis ir taip aprašo:

I. Valinių (juntamųjų) raumenų inervacija. Raumenys susilpnėja labiau negu liūdesio būsenoje, konvulsiškai virpa, o sunkiais atvejais visi judesiai išnyksta; žmogus būna lyg prikaltas vietoje; balsas užkimęs ir prislėgtas arba visai prapuola; apskritai mažiau ar daugiau slopinamas visas valios judesių aparatas.

II. Nevalinių (organinių) raumenų inervacija. Nebeveikia atskiros kūno liaukos, būtent: pieno, mėnesinių, žarnyno, seilių, burna išdžiūsta, liežuvis prilimpa prie gomurio, išmuša šaltas prakaitas, pasidaro žąsies oda, plaukai atsistoja, gerklę veržia ir spaudžia.

III. Vazomotorinis aparatas. Kraujo indai spazmiškai susitraukia, kūnas virpa (drugys), smarkiai plaka širdis, veidas išblykšta (periferinė (paviršinė) anemija), o jeigu įspūdis buvo labai stiprus, tai įvyksta ir širdies paralyžius, o podraug ateina ir mirtis.

Gal ne taip sistemingai, bet smulkiau, bent išorinius baimės požymius, aprašo Č. Darvinas veikale „Žmogaus ir gyvulių emocijų išraiška" *, iš kurio aš duodu ištrauką.

„[...] Akys ir lūpos plačiau atsiveria, antakiai pakyla. Išgąsdintas žmogus pirmą akimirką sustoja, lyg įbestas (į žemę); sutūrėdamas kvėpavimą ir visus judesius, jis palinksta prie žemės, lyg kad instinktyviai stengtųsi tapti nepastebėtas. Širdis krūtinėje daužosi, stipriai užgaudama šonkaulius, bet labai abejotina, kad ji tuomet intensyviau negu paprastai plaktų ir daugiau varytų kraujo į visas kūno dalis, nes oda tuomet ūmiai blykšta kaip apalpstant. [...] Išpila šaltas prakaitas, ant galvos atsistoja plaukai ir kūno paviršiniai raumenys pradeda virpėti. [...] Kvėpavimas vis dažnėja. Seilių liaukų (gylių) veikla sutrinka, burna išdžiūsta ir dažnai tai išsižioja, tai vėl užsičiaupia. [...] Kai nelabai išsigąstama, atsiranda stiprus noras žiovauti. Vienas charakteringiausių baimės pasireiškimų yra visų kūno raumenų virpėjimas (dažnai ir pirmiausia pradeda virpėti lūpos). Dėl to, taip pat ir dėl išdžiūvusios burnos balsas užkimsta, esti lyg prislėgtas, kai kada ir visai prapuola. [...] Baimei virtus siaubu [...], širdis pradeda plakti visai netvarkingai, net visai sustoja, ir [tada žmogus] apalpsta, veidas išblykšta kaip numirėlio, kvėpavimas pasunkėja, nosies šnervės išsiplečia, lūpos konvulsiškai juda kaip žmogaus, kuris trokšta, atrodo, kad

---

* *The Expression of the Emotions in Man and Animals, 1872.*

žmogus gaudo ir ryja orą, iššokusios, beveik atmerktos akys nukreiptos ir įsmeigtos į baimės objektą arba be paliovos bėgioja iš vieno krašto į kitą. Sako, kad tuo metu vyzdžiai būna labai išsiplėtę. Visi raumenys sustyra arba ima konvulsiškai judėti, kumščiai tai susigniaužia, tai vėl atsigniaužia; šie judesiai dažnai virsta mėšlungiškais traukuliais. Rankos būna arba ištiestos priekin, arba [žmogus] nesąmoningai griebiasi [už] galvos ir ją suspaudžia. [. . .] Kitais atvejais ūmiai atsiranda nesulaikomas noras bėgti, ir tas linkimas toks stiprus, kad ir drąsiausi kareiviai gali staiga užsikrėsti panika. [. . .]"

Tie visi fiziniai baimės pasireiškimai vyko labai iš lengvo ir kadaise turėjo nemaža reikšmės kovoje dėl būvio, bet dabar dauguma jų užsiliko žmoguje tik kaip pirmykščių naudingų refleksų rudimentai (nykstančios liekanos). [. . .]

Dabar, kiek iš arčiau pažinus baimės fiziologiją ir jos kilmę, lengviau suskirstyti ir jos psichofiziologines apraiškas. Iki šiol tuo klausimu tarp psichologų dar nebuvo vieno aiškaus nusistatymo, vieni nurodė tik dvi baimės rūšis (T. Ribo), būtent pirminę (be sąmonės elementų) ir antrinę (sąmoningą), kiti — normalią ir patologinę, dar kiti — keletą rūšių pagal baimės jausmo intensyvumą ir t. t. Kiekviena tokių baimės klasifikacijų turi ir gerų savybių, bet dar daugiau turi spragų; todėl aš jų smulkiau nenagrinėsiu, o tik duosiu šiek tiek savotišką, genetinį baimės tipų suskirstymą.

Aš jau nurodžiau skirtumą tarp refleksinio ir instinktinio organizmo reagavimo į išorinį įspūdį. Be to, buvo minėta, kad anksčiau aprašyta fiziologinė darbuotė gali visai neliesti mūsų sąmonės arba ją gerokai pakeisti, sukeldama tam tikrus baimės požymius ir gresiančio pavojaus vaizdą. Atsižvelgdamas į tas visas psichofiziologinių baimės reiškinių ypatybes, aš numatau bent tris pagrindines baimės rūšis: refleksinę, instinktinę ir intelektinę. Jos, teisybė, nėra savarankiškos baimės rūšys tiek, kad galima būtų tarp jų nustatyti aiškią ribą, bet jos parodo psichofiziologinių reakcijų sudėtingumą ir jų atsiradimą, taip pat žmogaus intelektinės baimės kilmę. Nurodytos baimės rūšys pareina daugiausia nuo įspūdžio kokybės ir jo intensyvumo, nuo to, kaip plačiai ir stipriai fiziologinis baimės mechanizmas pradeda veikti ir kiek įtraukia į savo darbuotę nervų sistemos dalis ir didžiuosius

galvos smegenis, kurie yra ir visų sąmonės psichinių reiškinių fiziologiniai palydovai.

Todėl žemesnės rūšies baimė visados yra aukštesnės baimės narys, be to, kiekviena iš jų turi ir savo ypatybių; svarbesnes jų aš ir nurodysiu, paaiškinsiu atitinkamais pavyzdžiais.

Refleksinė baimė yra žemiausios rūšies baimė; fiziologiniai reiškiniai kyla ūmiai ir automatiškai po netikėto išorinio dirginimo; jos veikimas dažnai apima tik kai kurias kūno dalis ir visai nepaliečia sąmonės, bet stiprus refleksas sukelia ir sąmonėje tam tikrų pakitimų. Profesorius H. Hefdingas * (*Höfding H.* Psichologija, 1914, p. 270) sako, kad žiurkė, kuriai išimti didieji smegenys ir regėjimo gumburas (thalami optici), katei sukniaukus, sudreba visai taip, kaip daro ir sveika būdama. Čionai yra tipiškas refleksinės baimės pavyzdys. Tos pačios rūšies reiškinį matome, kai žmogus, mostelėjus kuo nors jam prieš pat akis, nenoromis ir kartais nejučiomis užsimerkia arba net galvą staiga atitraukia; taip pat, jeigu mes nuo netikėto beldimo ir apskritai nuo nelaukto bet kokio išorinio dirginimo sudrebame, tai tuomet dažnai kyla tik refleksinė baimė, arba, kaip sakoma, krūptelėjama. Jeigu tokie refleksai organizme nesukelia aiškesnių ir pastovesnių fiziologinių atmainų, tai ir sąmonėje jie nesukelia aiškių psichinių baimės reiškinių: mes krūptelėjame ir pastebime tą organizmo refleksą, bet jausmas nesikeičia, jeigu pavojaus sau nematome. Tačiau stipresnis refleksas, plačiau pasklidęs ir gerokai pakeitęs širdies, plaučių ir kitų organų darbą, sukelia ir sąmonėje lyg psichinį baimės refleksą, tam tikrą jausmą, kurį vadiname išgąsčiu, bet kuris, ūmiai, netikėtai ir intensyviai prasidėjęs, greitai silpnėja drauge su savo fiziologiniais palydovais, jeigu mums negresia tikras pavojus.

Instinktinė baimė fiziologiniu atžvilgiu yra sudėtingesnis dalykas, ir jos veikimas pastovesnis. Sąmonėje visados esti daug psichinių požymių, išreiškiančių tipišką baimės jausmą, ir visi fiziologiniai palydovai gali būti labai aiškūs, bet patsai mums gresiantis pavojus, kurio lyg laukiame, neaiškus ir iš prityrimo mums nežinomas; bet organizmas aklai stengiasi išvengti to paslaptingo pa-

---

* *Haraldas Hefdingas (Harald Höfding; 1843—1931) — danų filosofas ir psichologas.*

vojaus, kuris dažniausiai ir tikrai mums gresia, nors mes iš anksto jo nenumatome. Italų mokslininkas L. P. Grasjolė[60] dar aklam šunyčiui davė pauostyti vilko kailio, ir šuniukas, cypdamas ir slėpdamasis, visu kūnu parodė didžiausią baimę, kad ir negalėjo turėti jokio prityrimo apie vilko pavojingumą. V. Prejeris[61] sako, kad kūdikis, pradėdamas vaikščioti ir pirmą žingsnį žengdamas, dažnai labai bijo parpulti, kad ir visai nebūtų patyręs nesmagaus kritimo jausmo. Kai kurie žmonės bijo pelių, varlių, driežų ir kitų visai nepavojingų nekaltų gyvulėlių, kiti bijo tamsos, būti tuščiuose namuose ir t. t. Visi tie pavyzdžiai rodo, kad mums gana dažnai kasdieniniame gyvenime kyla instinktinė baimė. Be to, refleksinė ir instinktinė baimė yra paveldima ir įgimta, ir todėl klysta tokie mokslininkai kaip B. Perė[62], kurie mano, kad kūdikis, neįpratintas bijoti, visai nepatiria baimės.

Mums geriausiai žinoma ir aukščiausia baimės rūšis — intelektinė baimė; be visų psichinių ir fiziologinių baimės požymių, čia dar prisideda pavojaus supratimas, įgytas iš prityrimo, o tas gresiančio pavojaus žinojimas sukuria sąmonėje daug tam tikrų vaizdinių ir labai aiškų pavojaus laukimo jausmą. Tokia baimė būna visados įgyta iš patyrimo, o ne įgimta[63]. Kai kurių negyvenamųjų salų paukščiai iš pradžių visai nebijojo žmogaus, kaip mūsų naminiai gyvuliai, bet vėliau, paragavę žmogaus šovinių, įgijo ir intelektinę baimę[64]; vaikai dažnai taip pat pradeda bijoti šunų tik tada, kai šie jiems įkanda, arba žąsų, kai jos įžnybia, ir t. t.

Pereinamosios rūšies baime galima laikyti tą neaiškų jausmą, kuris kyla dėl įspūdžio, padaryto ko nors naujo, nežinomo: čionai baimės priežastis yra neaiškūs būsimieji santykiai tarp naujo dalyko ir mano asmens; jeigu tai ne vien intelektinė baimė, tai bent artima jai, kaip instinktinė baimė, dėl mums įgimto tam tikro atsargumo jausmo. Panašios rūšies yra nakties ugnelės, šmėklų, lavonų, gyvačių ir t. t. baimė: ji gali būti įgimta, bet dažnai yra tik įgyta iš baisių pasakojimų kūdikystėje. [. . .]

Mes, norėdami tą kiekybinį baimės skirtumą pažymėti tik pagal psichinių baimės reiškinių intensyvumą, vartojame įvairius žodžius tam jausmui pavadinti: neaiškų ir silpniausią baimės jausmą vadiname nejaukumu, aiškesnį — jau atsargumu, dar stiprėlesnį — bailumu, arba bau-

gumu, stipresnį — baime ir baisumu; stipriausią baimę — siaubu. [...]

Dar sunkiau yra nurodyti kokybinius baimės skirtumus, nes beveik kiekvienas baisingų objektų sukelią mumyse savotišką baimės jausmą, turintį tam tikrų kokybinių ypatybių, todėl visų baimės rūšių negalima išreikšti žodžiais. Sakysim, nerimastavimai arba susijaudinimai taip pat turi baimės požymių ir yra vieni iš baimės rūšių; jie tarp savęs turi daug skirtumų, kuriuos tik mes patys galime patirti; sakysim, traukdami loterijoje laimikį ar nerimastaudami dėl mylimosios atsilankymo, dėl mokyklos egzaminų, dėl brolio likimo karo lauke ir t. t., visur juntame tą psichinį jausmo skirtumą, bet žodžiais išreikšti negalime.

Visos baimės rūšys, kurios anksčiau buvo minėtos, gali ištikti kiekvieną normalų žmogų, jeigu yra tam priežasčių, nors netrukus baimė išnyksta, virsdama kitais jausmais. Bet jeigu baimė kyla dėl visai nebaimingų objektų ir jeigu jis be jokios objektyvios priežasties sukelia žmogui stiprų ir gana pastovų nerimo ar baimės jausmą, kuris net kasdieniniam darbui pradeda kenkti, tai tuomet yra patologinė baimė, kurią, teisybė, ne visuomet galime atskirti nuo paprastos normalios baimės, nes ir patologinė baimė turi daug rūšių, gali būti įvairaus intensyvumo ir kokybės, įgimta ar įgyta. [...] Ir normali baimė tam tikromis sąlygomis gali virsti patologine baime, pavyzdžiui, [baimė] pereiti per aikštę, nuolatinė ligonių baimė užsikrėsti ir kiekviena kita baimė, kuri mus užvaldo, varžo mūsų normalų veikimą (darbą), sukeldama pastovų nerimą. Tačiau apie patologinę baimę aš čionai nerandu reikalo smulkiau kalbėti.

Nuo minėtų atskirų žmonių, arba individualių, baimių šiek tiek skiriasi kolektyvinė baimė arba panika, kuri kyla tik minioje, jeigu vienas iš jos narių išsigąsta dėl gresiančio pavojaus ir užkrečia tuo jausmu kitus žmones; be to, tas jausmas kur kas sustiprėja per įtaigą (sugestiją), kuri stipriai veikia kiekvieną minios narį. Pavyzdžiui, žmonių pilnoje teatro salėje vienas surinka: „Gaisras!" ir pradeda bėgti; to dažnai pakanka, kad kiti, didžiausios baimės apimti, kaip pamišę, slėgdami vienas kitą, brautųsi laukan, ir jų tą instinktinį bėgimą ir gelbėjimąsi nuo pavojaus sunku sustabdyti, kreipiantis į jų sveiką protą.

Mūsų žinynas, 1921, Nr. 1

3. Baimės įgavimo būdai

Mūsų jutimo organai: akys, ausys, oda ir kiti yra tos durys, per kurias į mūsų nervų sistemą įeina išorinio pasaulio energija ir sukuria mūsų sąmonės gyvenimą. Bet tuo pačiu keliu ateina ir pirmieji baimės jauduliai, kurie sudrumsčia vidinį gyvenimą, iškreipdami mūsų psichinę ir fiziologinę pusiausvyrą. Visi tokie išoriniai įspūdžiai, per jutimo organus ir tam tikromis sąlygomis įgyti, gali sukelti mumyse ne tik refleksinę bei instinktinę baimę, bet ir intelektinę baimę. Kaip jau buvo minėta, kalbant apie baimės rūšis, intelektinė baimė yra sudėtingesnė emocija, nes čionai prisideda ir aukštesnieji pažinimo procesai, kaip vaizdiniai, vaizduotė ir protavimas.

Atsižvelgdamas daugiausia į karių gyvenimą, aš pirma paaiškinsiu atskirų pojūčių reikšmę baimės sukėlimui, o toliau nurodysiu ir aukštesnės rūšies to jausmo faktorius. Kalbant apie pojūčius, prisieina turėti galvoje jų kokybę, intensyvumą (stiprumą) ir jų vykimo laiką. Pojūčių veikimą sunku izoliuoti nuo vaizdinių ir protavimų, kurie net savarankiškai gali sukelti baimę, bet visgi reikia skirti tuos du faktorius. [...]

Kiekvienas jutimo organas suteikia mums tam tikros kokybės pojūčių. Refleksinė ir instinktinė baimė daug pareina nuo pojūčių kokybės. Jeigu nagrinėsime regėjimo pojūčius, tai čionai baimės faktoriumi dažnai būna tamsa. [...]

Nemažą reikšmę baimei kilti turi ir akustiniai pojūčiai. Čionai įspūdžio „baisumas" taip pat pareina nuo pojūčio intensyvumo, nuo to, kuriuo laiku garsas žmogų veikia, nuo trukmės ir nuo tam tikros to pojūčio kokybės. [...]

Pusiausvyros (ausies būgnelio ir prieangio) pojūčiai taip pat prisideda prie baimės jausmo sukėlimo. Žemės drebėjimai nuo sunkiosios artilerijos šūvių ir didelių sprogimų, aiškūs žemės virpėjimai kartais apima keleto dešimčių kilometrų plotą. Tuomet, jeigu kiti baisūs įspūdžiai mūsų jutimo organų ir nepasiekia, tai mūsų pusiausvyros organų jaudinimas daro didelį įspūdį, labiausiai jeigu tokie žemės „sukratymai" vyksta naktį arba pažadina mus iš miego. Tuomet susidaro labai palankios sąlygos baimei, ir užtenka menkų faktorių, kad ji virstų net panika. Mes instinktyviai, kaip ir gyvuliai, išgyvename

didelę baimę, kuomet po kojomis pradeda žemė linguoti. Kiekvienas yra girdėjęs, kokia didelė panika kyla per geologinius žemės drebėjimus, kuomet prie instinktinės baimės prisideda ir kiti baisūs įspūdžiai. [...]

Yra dar vieni pojūčiai, kurie pareina nuo mūsų sąnarių, sausgyslių ir raumenų veikimo; jie vadinami kinesteziniais (kineō — išjudinu ir stetos — padėtis), nes leidžia mums suprasti kūno ir atskirų jo dalių padėtį, taip pat tiesiogiai pažinti judėjimo formą (jie turi didelę reikšmę akliesiems). Tie pojūčiai tiesiogiai galbūt ir nesukelia baimės, bet sudaro organizme labai palankias sąlygas tam jausmui atsirasti. Jeigu iš baimės atsiranda tokios fizinės būsenos kaip kojų ir liemens sulinkimas, galvos žemyn nusvirimas, tai aišku, kad, dėl kokių nors išorinių priežasčių įvykus panašiems žmogaus kūno pakitimams, lengvai paskui juos atsiranda ir baimės jausmas, kaipo neatskiriamas palydovas. [...]

Apskritai pojūčiai sudėtingai baimės emocijai suteikia tik pradžią, sudaro baimės pagrindą, refleksinę ir instinktinę dalį, kuri gali būti visai nesusijusi su gyvenimo patirtimi ir protavimu. Toks baimės jausmas, kurį sukelia neįprasti, keisti įspūdžiai arba kuris kyla, kuomet mus veikia labai stiprus išorinis dirgiklis, arba labai ūmiai jis atsiranda,— visi tie jausmai nepareina nuo pavojingumo dydžio, nuo mūsų mąstymo. Jie turi įgimtą fiziologinį pagrindą, kuris paveldėjimu perduodamas iš vienos kartos į kitą, bet individualių jausmų intensyvumas bei kokybė gali labai svyruoti. Todėl jie dažnai ir sukelia žemesnės rūšies refleksinę bei instinktinę baimę, arba yra tik intelektinės baimės pradžia. [...]

Su išoriniais įspūdžiais dažnai susipina atgaminti pojūčiai, kuriuos vadiname vaizdiniais, prisideda vaizduotė ir protavimas, ir [tada] kyla intelektinė baimė. Anksčiau buvo duoti pavyzdžiai, kai tos rūšies baimė kyla tik dėl aukštesnių pažinimo elementų, tiesiogiai pojūčiams nedalyvaujant.

Pagaliau didelę reikšmę baimės emocijai turi aktyvus ar pasyvus pavojaus sutikimas. Mažai bijo kareiviai, kurie aktyviai su ginklu rankoje ginasi nuo priešo užpuolimų, ir sunku nepasiduoti baimei, pasyviai stovint sargyboje, kur nuo priešo ugnies gresia mirtis, o vaizduotė nedirbant nupiešia įvairiausių ir tomis sąlygomis, žinoma, baisių paveikslų.

Mūsų žinynas, 1921, Nr. 2

4. *Svarbesnės kovos su baime priemonės*

Fiziologinės bei fizinės priemonės. Pagal sudėtingumą ir sąmoningumą aš skiriu trijų rūšių baimę: refleksinę, instinktinę ir intelektinę. Atitinkamai suskirstyti kovos su baime priemones negalima, nes jos, veikdamos žemesnės rūšies baimę, kartu silpnina ir neduoda susidaryti aukštesnei baimės rūšiai; be to, nėra griežtų ribų tarp refleksinės, instinktinės bei intelektinės baimės, jos viena į kitą labai lengvai pereina, todėl prisieina priemonės skirstyti pagal jų kilmę ir vartojimą. Tada bus tik dvi didelės kovos su baime priemonių grupės: *išviršinės* priemonės, kurioms priklauso įvairūs fiziniai bei fiziologiniai faktoriai, ir *vidinės,* arba *psichinės,* kurios apima grynai sąmonės faktorius. Prieš nurodydami atskirų priemonių vartojimą, bent kiek smulkiau paaiškinsime fizinių ir psichinių reiškinių santykius, nes tik tada bus aiški tų priemonių reikšmė ir vartojimo būdas.

Jausmai, kaip ypatingi sąmonės reiškiniai, glaudžiai susiję su fiziologiniais kūno procesais. Smulkiau tą ryšį išdėstė amerikiečių psichologas V. Džeimsas (anglų žurnale „Mind", 1884, p. 189). Jis sako, kad „kūno (fiziologinės) permainos tiesiogiai kyla iš gauto išorinio įspūdžio"[65]. Mes paprastai manome, kad, pavyzdžiui, nakties šmėkla pirmiausia sukelia sąmonėje sudėtingą regėjimo pojūtį (vaizdą), šis sukelia atitinkamą baimės jausmą, ir tik pastarasis sudaro jau keletą fiziologinių kūno permainų, kaip išblyškimas, drebėjimas, širdies plakimas ir t. t. V. Džeimsas įrodinėja, kad minėti trijų rūšių įvykiai vyksta kitaip, būtent, vaizdas tiesiog sukelia tam tikras kūno fiziologines permainas ir tik iš šių sąmonėje kyla ir baimės jausmas. Taigi tarp vaizdinių, kaipo pažinimo elementų, gaunamų iš išorinio pasaulio, ir tarp subjektyvių emocijų būtinai įsiterpia fiziologinio pobūdžio procesai, be kurių negali susidaryti ir patsai jausmas. Todėl ne visai teisingai yra sakoma, kad raustame iš gėdos, drebame iš baimės, nes pagal V. Džeimsą anksčiau įvyksta paraudimas, drebėjimas ir tik po to sąmonėje kyla atitinkami jausmai, kurie susideda daugiausia iš organinių pojūčių, lydinčių minėtus įvairius fiziologinius reiškinius; geriau būtų sakyti, kad mes liūdime nuo kvėpavimo pasikeitimo, nuo širdies plakimo susilpnėjimo ir ašarinių liaukų veikimo (verksmo) ir t. t. Bet kaip gali

tiesiogiai kilti minėti fiziologiniai procesai, tie nuolatiniai jausmų palydovai? V. Džeimsas sako, kad kiekvieną organizmą galima pavadinti rezonatoriumi, sugebančiu atsiliepti į kiekvieną menkiausią sąmonės permainą. [...] Kiekviena iš tų kūniškų permainų, kokia ji bebūtų, [yra] stipriai arba silpnai juntama iš pat pradžių [...], kiekviena psichinė emocija yra tam tikrų reiškinių suma, ir [...] visi tie reiškiniai — tai tik organinės permainos, o kiekviena jų yra jaudinimo sukeltas refleksinis (organizmo) veikimas. Čia yra pasakyta dar viena nauja mintis, kad emocijos reiškiniai susideda vien iš organinių pojūčių, kad juose visai nėra ypatingo jausmų elemento. Tą griežtą jausmo elementų neigimą jau patsai V. Džeimsas 1894 m. sušvelnino, ir dauguma psichologų jo teoriją atmeta, bet aš nemanau gilintis į V. Džeimso jausmų teorijos smulkmenas.

Įdomu, kad po metų, kai pasirodė teorija, Kopenhagos profesorius K. Langė visai savarankiškai priėjo prie panašių išvadų, kaip ir V. Džeimsas. Savo veikale „Om Sindsbevaegelser" [„Emocijos"] K. Langė sako: „Visas mūsų sielos gyvenimo jausmingumas: mūsų džiaugsmai ir liūdesiai, laimės ir susikrimtimo valandos, pareina nuo mūsų vazomotorinės sistemos. Jeigu daiktai, kurie veikia mūsų jutimo organus, nesugebėtų refleksiškai pažadinti minėtos sistemos veiklos, mes slinktumėm pro gyvenimo įspūdžius abejingi; išorinio pasaulio įspūdžiai didintų tik mūsų patirtį, daugintų mūsų pažinimą, bet tie įspūdžiai nekeltų mums nei džiaugsmo, nei pykčio, nei rūpesčių, nei baimės" [66]. K. Langė nurodo tris įvairių emocijų faktorius. Pirmas, kurį jis vadina priežastimi,— tai mūsų pojūčius ir vaizdus sudarantys išoriniai įspūdžiai; antras — tai įspūdžių darinys, būtent refleksiškai sukeltos vazomotorinės permainos, keičiančios kraujo kiekybę įvairiuose kūno organuose ir dalelėse; trečias faktorius — įvairūs sielos bei kūno reiškiniai, kurie tiesiogiai pareina nuo antrojo faktoriaus. Tarp antrojo ir trečiojo nėra jokio tarpinio emocinio (jausminio) nario.

Sunku galbūt sutikti, kad emocijos ir baimė tai yra tik įvairiausių kūno fiziologinių procesų sukelta pojūčių pynė. Tie procesai vyksta refleksiškai dėl atitinkamų išorinių įspūdžių. V. Džeimso ir K. Langės nemažas nuopelnas, kad jie išaiškino didelę fiziologinių procesų reikšmę jausmams ir nurodė jų priklausomybę nuo įvairių fi-

zinių ir fiziologinių faktorių[67]. Todėl mes, remdamiesi ta teorija, galime kalbėti toliau apie išviršines kovos su baime priemones.

Baimės jausmo apraiškas galima skirstyti į dvi rūšis: vien vidinius reiškinius, kurie bent tiesiogiai nepriklauso nuo valios, ir išorinius, priklausomus nuo mūsų valios. Pirmos rūšies išorinis faktorius — tai nervų sistemos sveikumas. Jeigu nervų sistema sveika, stipri ir visai subrendusi, tai žmogaus baikštumas menkesnis. Ieškant šio faktoriaus pavyzdžių, nereikia užmiršti, kad, be minėto faktoriaus, veikia ir daug kitų, kartais visai priešingų, ir, norint įvertinti tik pirmojo reikšmę, reikia ieškoti tokių pavyzdžių, kuriuose kiti baimės faktoriai veikia maždaug vienodai. Pavyzdžiui, vaikų iki 16 metų nervų sistema ne visai subrendusi ir jų baikštumas, esant vienodoms sąlygoms, didesnis negu suaugusiojo, kurio neuronai (centrai) veikia stipriau ir, paveikti išorinio įspūdžio, ne taip lengvai leidžia susidaryti baimės refleksui. Juo vaikas, sakykim, mažesnis, juo griaustinis ar šūvis greičiau jį pravirkdo, juo greičiau jis krūptelėja nuo netikėto įspūdžio ir t. t. Dar lengviau pastebėti didesnį baikštumą žmogaus su nestipria ar nesveika nervų sistema. Nervingumas, ypač jeigu jis reiškiasi didesniu žmogaus jautrumu išoriniams įspūdžiams, visuomet padidina žmogaus linkimą į baimės emociją. Neurastenikai, isterikai ir maniakai, būdami labai nervingi, pirmiausia patiria refleksinę bei instinktinę baimę, pasireiškiančią dažnai įvairių fobijų pavidalu, bet kartu susidaro patogios sąlygos ir intelektinei baimei. Neurastenikai bei isterikai greičiau gąsčioja nuo įvairių išorinių įspūdžių, greičiau pamato šmėklas, visokie jų krūptelėjimai yra stipresni. Kai kuriais patologiniais atvejais nuo menkiausio netikėto bildesio ar šviesos spindulio, kilus refleksinei baimei, [jie] apalpsta. Visi tokie nervingumai gali būti paveldėti iš tėvų ir įgyti nesilaikant gyvenime higienos taisyklių. Todėl, norint sumažinti linkimą į baimę, reikia rūpintis sudaryti higieniškas gyvenimo sąlygas, ypač psichikai. Čionai priklauso švarumas, oro grynumas, atitinkamas apdaras, maitinimasis ir visi kiti faktoriai, kuriuos smulkiau nurodo higienos mokslas ir kurių aš neminėsiu. Aš tik galiu pabrėžti, kad visi tie higienos faktoriai sudaro fiziologinį pagrindą, nuo kurio priklauso žmogaus nuotaika ir ypač emocijos, o drauge ir atsparumas baimei.

Su higiena susijęs ir taip pat turįs įtaką baimės emocijai — tai nuovargis. Kiekvienas darbas, ar fizinis, ar proto, gamina organizme įvairių išskyrų, kurios vadinamos kenotoksinais ir kurios veikia nervų sistemą kaip nuodai ir sukelia nuovargį. Nedidelis nuovargis didina nervų jautrumą ir kartu žmogaus palinkimą į baimingus įspūdžius. Pavyzdžiui, įvairūs baisūs pasakojimai ir kiti baimės objektai stipriau veikia žmogų vakare, prieš miegą, nes tada jis yra per dieną nuvargęs ir jo nervingumas šiek tiek didesnis. Anksti rytą, nors tamsu kaip ir vakare, žmogus jau ne taip lengvai pasiduoda baimės įtakai, ir kas buvo baisu vakare, iš ryto atrodo visai paprastas dalykas, nes pramigęs ir šiek tiek pailsėjęs žmogus apskritai jaučiasi ramiau ir drąsiau. Kiek atsimenu iš kūdikystės, daugiausia bauginimų patyriau, kai grįždavau iš kur nors suvėlavęs, būtent vakarais. [. . .]

Bet, be paprasto nuovargio, dar reikia nurodyti pervargimą, kuris veikia psichiką jau kitaip: čia kai kuriems įspūdžiams gali padidėti jautrumas, bet vyrauja bendras nervų sistemos veikimo slopinimas ir apatija visam kam. Tada, aišku, žmogus silpnai reaguoja ir į baisius įspūdžius. Tada apskritai jo sąmoningumas bei veiklumas nusilpnėja ir kartu [sumažėja] žmogaus vertė, nes jis virsta judančiu automatu.

Dažnai vartojami ir kiti, jau vien išviršiniai vaistai nuo baimės, pavyzdžiui, alkoholis. Mums žinoma, kad, kai žmogus išsigąsta, kraujo indai, bent periferiniai, susitraukia ir žmogus išblykšta, taigi visi chemikalai, kurie išplečia kraujo indus, kartu yra ir priemonė kovai su baime. Alkoholis kaip tik panašiai ir veikia žmogaus kraujo indus, jis gal ne tiek apnuodija nervus kaip specifinis nuodas, kiek pagamina organizme šilumos ir taip išplečia smulkiausius [kraujo] indus. Todėl ir apskritai šiluma bus taip pat teigiamas kovos su baime faktorius, kaip jos priešingybė, nes, apimti baimės, mes lyg atšąlame, ir per kūną pradeda eiti šiurpuliai, atsiranda drebulys. Taigi alkoholis, veikdamas mus bent dvejopai, yra nemažas baimės antagonistas. Tą patvirtina kasdieninis gyvenimas: žmogus, jau šiek tiek nuo degtinės įkaitęs, gali kur kas drąsiau kalbėti ar ką nors veikti, o blaiviam neužtektų drąsos. Ir mūsų žmonės tą alkoholio ypatybę gerai žino, sakydami, kad reikia pasidrąsinimui šiek tiek „išmesti". [. . .]

Be minėtų kraujo indų ir širdies plakimo permainų, apėmus baimei, taip pat nemažai pakinta kvėpavimas, judesiai ir žmogaus išvaizda. Todėl čionai galima išskirti dar tris baimės faktorius antagonistus, bet jau tokius, kurie tiesiogiai priklauso nuo mūsų valios. Išsigandę, kaip žinome, kvėpuojame netaisyklingai: staiga įkvepiama pro burną, tarpais kvėpavimas lyg sustoja, oras lėtai iškvepiamas. Norint šio baimės palydovo reikšmę sumažinti, reikia tyčia kvėpuoti priešingai: iš lėto įtraukti oro pro nosį, laikytis taisyklingo kvėpavimo ritmo, iškvėpti šiek tiek greičiau pro burną. Jeigu žmogus bus įpratęs visada taisyklingai kvėpuoti, toks taisyklingas kvėpavimas lengviau išliks nepaveiktas baimės. Juo [žmogus] greičiau sugebės pasipriešinti baimei, juo labiau bus išlavinti ir valiai paklusnūs kvėpavimą atliekantys krūtinės raumenys.

Antras svarbus baimės antagonistas — įvairūs mūsų kūno dalių judesiai. Apėmus baimei, dažnai paraližuojamos mūsų kūno dalys, išskyrus galbūt kojas, bet iš didelės baimės ir jos atsisako veikti. Puikų pavyzdį matome, kada netikėtai paliečiame kai kuriuos vabzdžius ar kirmėles: jos tuojau sustyra ir kurį laiką visai nejuda. Žmonės sako, esą jie apsimeta negyvais, o priešas negyvų arba visai neima, arba bent taip lengvai nepamato. Psichologas galbūt pasakytų, kad jie tai daro iš baimės, bet toks sprendimas be įrodymų yra tik žmogaus psichikos analogizacija ir net prieštarauja anatomijos bei fiziologijos duomenims, nes sunku tarti, kad tokios žemos pakopos gyvūnai, kurių nervų sistema dažnai dar nėra įgavusi tam tikros centralizacijos, turėtų tokį stiprų, kaip sąmonės reiškinys, baimės jausmą. Aš manyčiau, kad čionai greičiau galima taikyti V. Džeimso ir K. Langės jausmų teoriją, būtent — gyvulėlis automatiškai kaip rezonatorius reaguoja stipriai į išorinį įspūdį, bet tas reagavimas yra tik sąmoningos baimės pirmtakas. Kokio aiškumo emocija čionai kyla, mes arba nieko negalime pasakyti, arba, atsižvelgdami į jų nervų sistemos struktūrą, galime spėti, kad tas aiškumas labai menkas, jeigu apskritai jis gali tapti sąmoningas. Panašus instinktas turbūt tokia pat tvarka veikia ir žmoguje. Todėl, kovojant su baime, kaip judesių slopintoja (žinoma, ir kitų vidinių fiziologinių procesų pakitimu), reikia stengtis atlikti daugiau įvairių judesių, ypač tokių, kurie yra priešingi judesiams, kartais

susijusiems su baime (bėgimas, už galvos stvėrimas, pritūpimas ir t. t.). Jeigu nesugebame atlikti kitų kokių nors judesių, tai bent balso stygas priverskime veikti — garsiai kalbėkime ar dainuokime. Kasdieniniame gyvenime matome, kad žmonės instinktyviai griebiasi tokių kovos priemonių. Sakykim, jeigu reikia eiti vienam vakare pro baisią vietą, tai reikia vengti judesių, panašių į tokius, kurie būna apėmus baimei: nereikia slapstytis, greitinti žingsnio, tartum pradėti bėgti, bet smagiai rankomis mostaguoti, dainuoti, krūtinę pirmyn atstatyti ir taisyklingai kvėpuoti, tvirta eisena žengti, net aplink apsisukti ir apsidairyti, kaip darome gėrėdamiesi apylinke, ir t. t. [. . .]

Panašių fiziologinių bei fizinių kovos su baime priemonių galima būtų nurodyti ir daugiau, bet jos yra panašios į anksčiau minėtas; skirtumas pareina tik nuo jų taikymo būdo atskiriems žmonėms bei įvairiomis gyvenimo sąlygomis. Bet, supratus čia nurodytą kovos su baime principą, nesunku jau pačiam pritaikyti konkrečias priemones. Tų priemonių reikšmė neabejotina, jeigu tik jas vartosime sąmoningai ir reguliariai: jos veikia pirmykštį fiziologinį baimės mechanizmą, neduoda jausmui išsiplėtoti ir tuo palengvina jį nuslopinti iš pat pradžių. Tiesa, ne kiekvienas žmogus sugeba iš anksto pastebėti kylančią baimę, ne kiekvienas moka atitinkamai tą baimės mechanizmą valdyti, ir dažniausiai žmogus tik tada pastebi, kada jausmas jau įsigali ir jau iškyla sąmonėje aiškiu pavidalu. Bet ir čionai kova reikia pradėti nuo fiziologinių procesų, kurie sudaro baimės pagrindą. Kartais, net baimės jausmui išnykus, sakykim, pastebėję, kad baisus dalykas visai nėra pavojingas, mes dar ilgai negalime nuraminti savo širdies plakimo ar netaisyklingo kvėpavimo. Kada jausmas jau yra išsikerojęs, be minėtų kovos su baime priemonių, prisieina griebtis kitų, grynai psichinių ir sudėtingų priemonių, kurios taip pat naudingos.

Psichinio pobūdžio priemonės. Iki šiol minėjau fiziologines kovos su baime priemones, kurių tikslas buvo pakirsti maitinančias baimę šaknis. Yra dar aukštesnės rūšies, vien psichinio pobūdžio priemonių, kurios turi ryšį ne tiek su fizine bei fiziologine mūsų organizmo dalimi, kiek su pačia psichika. Vienos jų baimės jausmą veikia tiesiogiai, kitos — netiesiogiai, tarpininkaujant vidinėms sąlygoms. Be to, pirmosios priemonės galima suskirstyti

į dvi grupes: priemonės, apskritai mažinančios psichikos jautrumą nemaloniems įspūdžiams, ir stelbiančių baimę emocijų panaudojimas.

Buvo minėta, kad dažniausiai baimę sukelia jutimo organus, ypač akis ir ausis, veikiantys dirgikliai, pavyzdžiui, tamsa, žaizdos, lavonai, šaudymo ugnis, sprogimai, stiprus trenksmas ir kiti baisūs dalykai. Tiems įspūdžiams dažnai kartojantis, žmogus su jais apsipranta ir reaguoja kur kas ramiau, todėl įpratimas yra priemonė susilpninti baisių įspūdžių poveikį. Tas įpratimas silpnina ne tik įspūdžius bei reagavimą į juos, bet ir lydinčius tuos įspūdžius nemalonius jausmus, tarp kurių baimė užima svarbiausią vietą.

Pagreitinti įpratimo procesą galima tam tikrais mankštinimais, sistemingai stiprinant išorės pojūčių organo dirgiklį ir stengiantis kuo silpniau į jį reaguoti: čia dar veikia Vėberio ir Fechnerio dėsnis, būtent: išorės dirgiklis stiprėja geometrine progresija, o jo sukeliamas pojūtis tik aritmetine progresija. [. . .]

Šiek tiek panašiai veikia ir disciplina, nes jos tikslas taip pat įpratinti žmogų elgtis taip, kaip reikalauja kolektyvo gerovė, ir visada harmoningai su kitais žmonėmis siekti geriausių darbo rezultatų. Kiek svyravimų ir baimės patiriame, kai neverčiami būtino reikalo savo valia atliekame kokį nors pavojingą darbą, pavyzdžiui, vieni einame per tamsią girią, kur jau keletą kartų žmonės buvo apiplėšti. Tą patį darbą atliekame drąsiai, jeigu tą padaryti mums įsakyta atitinkamos valdžios ir jeigu esame įsitikinę, kad tas įsakymas šventas, jo niekas pakeisti negali, ir mes privalome jį įvykdyti. [. . .]

Iš priemonių, mažinančių jautrumą baimei, galiu dar nurodyti darbą. Darbas atitraukia žmogaus dėmesį nuo nemalonių, iš baimės kylančių minčių ir taip palengvina gyventi baisias valandas. Be to, organizmo aktyvumas yra baimės antagonistas, nes baimė visada turi tendencijos paralyžuoti kiekvieną veikimą. [. . .]

Ne mažesnės reikšmės turi ir kalbos. Tylėjimas palengvina įsivyrauti psichikoje baisioms, išorinę padėtį atitinkančioms mintims, didina nervų įtempimą, laukiant nelaimės, kiekvienas, lyg izoliuotas nuo kitų, pasilieka su savo juodomis mintimis. O kalba veikia priešingai: atitraukia dėmesį nuo sunkių minčių, silpnina minėtą įtempimą, suartindama su bendradarbiais, stiprina kiek-

vieno „aš" suvokimą ir taip palengvina atsispirti slegiančioms mintims. Geriausia, kai tokios kalbos, kad ir pavojingiausiais momentais, būna sąmojingos ir linksmos.

Visos čia išvardytos priemonės yra psichinio pobūdžio ir baimę veikia tiesiogiai. Jeigu pasisektų rasti afektą ar emociją, priešingą baimei, įgytumėme dar galingesnį ginklą, bet, deja, tokios emocijos nėra, nes drąsumas, kuris dažnai laikomas tokia antagonistine baimės emocija, nėra kažkoks ypatingas jausmas, o greičiau tam tikra valios ypatybė neturėti baimės jausmo. Bet jeigu mes negalime rasti tipiško afekto, baimės antagonisto, tai yra jausmų, su kuriais baimė visgi sunkiai sugyvena, ir apskritai mūsų psichikoje gali įsivyrauti mišrus jausmas; juo stipresnis yra koks nors kitas jausmas, juo mažiau vietos sąmonėje lieka baimei. Jau kai kurie elementarūs jausmai, pavyzdžiui, smalsumas, kurio pagrindą sudaro įgimtas instinktas, gali silpninti baimę. A. E. Brėmas[68] rašo, kad beždžionės labai bijo gyvačių, bet smalsumas dažnai ima viršų, ir jos negali ištverti, neatidariusios pintinės su įdėta gyvate. Panašiai ir žmogus yra smalsumo verčiamas arčiau susipažinti su visa, kas nauja, nepaprasta, ir tas patraukimas būna taip stiprus, kad net skaudi patirtis nelengvai nustelbia tą jausmą. Jis gali padėti ir įveikti baimę, kylančią pavojingomis, bet nepaprastomis aplinkybėmis. [. . .]

Dar stipresnį emocinį ir plačiau taikomą ginklą sudaro neapykantos jausmas. Ir kasdieniniame gyvenime galima pastebėti, kad baisūs objektai nesukelia tuo pačiu laiku neapykantos jausmo; baimės apimtas žmogus lyg iš anksto atsisako reikšti kokį nors psichikos aktyvumą: įvertinti baisųjį objektą kitokiu atžvilgiu, pasipriešinti jam ar net kokį nors kitonišką jausmą parodyti. Neapykanta jau yra įvertinimo ir aktyvumo pradžia, ir todėl turbūt sunkiai sugyvena tas jausmas su visai pasyviu baimės jausmu. Jeigu psichikoje pradeda rastis neapykanta, tai kartu pradeda silpnėti ir baimė, o aktyvumas didėti, virsdamas didžiausiu aktyvumu — kerštu ir žiaurumu, ir baimės jausmo visai nelieka. [. . .]

Yra dar socialinė emocija, kuri taip pat turi nemažą reikšmę kovoje su baime. Kiekvienas gali patirti, kaip stipriai veikia mus vienatvė sunkiais gyvenimo momentais, kaip sunku atsikratyti slegiančių minčių, bejėgiškumo, nesant šalia draugo, kuris, nelaimei ištikus, gali pa-

dėti. Juo didesnė draugija, juo ir drąsumo daugiau atsiranda: žmogus lyg stengiasi savo „aš" sulieti su visu kolektyvu, kuris atrodo jam galingesnis ir kurio prieglaudoje pavojingu momentu jaučiasi ramesnis. [. . .]

Socialiniai jausmai turi ir intelektinį pagrindą, būtent: kiekvienas aiškiai supranta savo santykius su visu kolektyvu, sąmoningai dalyvauja kolektyvo aukštų uždavinių vykdyme, ir tarp to kolektyvo viršūnių ir paprastų narių yra nuolatinis kontaktas. Kolektyvu galima pavadinti tokią žmonių grupę, kuri, lyg sudėtingas vienas organizmas, turi bendrą psichiką, bet tą psichiką valdo protas bei idėjos, o ne akli instinktai.

Mūsų žinynas, 1922, Nr. 2

VAIKŲ NUOVARGIS

Kiekvienas darbas, tiek raumenų (fizinis), tiek smegenų (protinis) yra lydimas organinių medžiagų irimo, ir žmogaus organizme susidaro tam tikrų nuodų, kenotoksinų, kurie sukelia mums visiems gerai žinomą nuovargį. Eksperimentinė psichologija yra sugalvojusi nemaža metodų nuovargiui tirti bei jo dydžiui nustatyti, bet kovai su nuovargiu iki šiol mažai teturime priemonių. Teisybė, V. Vaichartas[69] nurodė nuovargio nuodus kenotoksinus ir jų stiprų veikimą patvirtino su pelėmis. Buvo daug bandymų rasti ir antitoksinus, kurie pašalintų nuovargio nuodų veikimą, bet iki šiol vartojamos priemonės, kaip antai cukrus, kai kurių vidinių liaukų ekstraktai, tebėra dar tik bandomi.

Čia aš noriu trumpai paaiškinti vaikų nuovargį. Mes paprastai manome, kad tik suaugusieji arba mokiniai per egzaminus gali įvargti ir [jų organizme] daug kenotoksinų gali atsirasti, o ikimokykliniame amžiuje esą nenuvargstama. Bet iš tikrųjų esti ne visai taip. Reikia neužmiršti, kad vaikų plaučiai ir širdis beveik visą laiką, bent iki persilaužimo amžiaus, auga, šiek tiek atsilieka nuo kitų kūno dalių, o geri plaučiai ir širdis yra ištikimiausi ginklai prieš nuovargį. Be to, dėl tam tikrų vidinių liaukų stipresnio veikimo vaikai, palyginti su suaugusiais, linkę daugiau judėti ir net atlikti judesius paskubomis. Dėl lengvo susijaudinimo vaikai greit „įsismagina" ir nustoja saiko, ar lakstydami, ar čiužinėdami, ar į kalną

bėgdami, ar ką nors sunkaus keldami, ar net žaisdami paprastus žaidimus su kitais vaikais. Čia kyla nemažas pavojus, kad vaikai per daug nuvargs ar net kokių nors širdies trūkumų įgis.

Reikia dar skirti žmogaus nuovargį apskritai ir tam tikrų organų bei kūno dalių nuovargį. Pavyzdžiui, vaiko akys, kurios ikimokykliniame amžiuje nėra dar prisitaikiusios prie smulkių darbų bei iš arti žiūrėti, greit pavargsta nuo skaitymo, ypač suaugusiems [skirto] smulkaus šrifto, nuo siuvinėjimo, pynimo, vėrimo ir kitų darbelių. Bet čia daugiau tik akių pavargimas. Vaikai, besigainiodami ir su įniršimu žaisdami judriuosius žaidimus, greit apskritai pavargsta, nors kai kada tarp tų dviejų [nuovargio] rūšių esti sunku nurodyti ribą. Dažniausiai kiekvienas nuovargis prasideda kaip atskirų kūno dalių ir plečiasi toliau, kol apsinuodija visas organizmas, ypač smegenys, atsiranda bendras nuovargis.

Žinoma, nuovargis iki tam tikros ribos yra natūralus reiškinys, ir vaikai patys griebiasi poilsio, kad pašalintų nuovargį. Bet kai kada mes, suaugusieji, užmiršdami, kad vaikas daug greičiau už mus pavargsta, verčiame jį dirbti virš normos. Tėvai arba auklės vaiką tempia, bara, kad jis atsilieka ir nevalioja eiti lygiai su suaugusiais; vaikas tempia į gana didelį kalną savo kai kada nelengvas rogutes, o vyresnieji jį verčia skubėti, net pajuokia, kai dėl jo kiti turi ilgiau laukti; vaikas, susitikęs su vyresniais už save, suaugusiųjų skatinamas ristis bei grumtis ir net išjuokiamas viešai, kai pasiduoda bei nesugeba nugalėti. Tokiais atvejais, kai [vaikai], be didelio raumenų įtempimo, patiria ir stiprių, dažnai nemalonių išgyvenimų, yra pavojus, bent silpnesniems vaikams, įvaryti tam tikrų širdies trūkumų, viso organizmo pavargimą, kuris neišnyksta po paprasto poilsio, gali padidinti vaikų nervingumą, į kurį jie labiau linkę negu suaugusieji.

Dar dažniau tėvai bei auklėtojai nuvargina vaikų smegenis ir tuo jiems daugiau kenkia. Eksperimentinės psichologijos įrodyta, kad organizme atsiranda daugiau toksinų, kai dirbamas nuobodus darbas, ir palyginti mažai jų,— kai dirbamas įdomus darbas. Mes verčiame vaikus žiūrėti jiems nuobodaus turinio kino filmus, klausytis neįdomių kalbų bei pasakojimų arba skaitymų, dirbti neįdomius darbelius bei žaisti žaidimus. Bet ypač dažnai ir stipriai vargname vaikus, per anksti pradėdami juos mo-

kyti rašyti, skaityti, piešti, svetimų kalbų, muzikos, šokių ir pan. Tokie darbai, vaikams smurtu brukami, kol jiems nepribrendo natūralus patraukimas prie tų darbų, įvaro vaikams apatiją, chronišką nuovargį bei neurasteniją, o dažnai net bukina jų protą ir trukdo natūralų psichofizinį jų brendimą.

Geriausias vaistas nuo nuovargio — poilsis kas 15—20 minučių, o naktį — 12 val. ramaus miego (ikimokykliniam amžiui). Be to, kovojant su nuovargiu, svarbu sveikas oras, sotus, lengvai virškinamas valgis, saugojimas nuo stiprių, ypač nemalonių išgyvenimų ir kitos higieninės priemonės.

Motina ir vaikas, 1933, Nr. 3

KRIMINOGENINIAI MOTYVAI BEI TIKSLAI

Kiekvienas nusikaltimas yra psichofizinis vyksmas, kurio išviršinius padarinius mes lengvai pastebime ir tiksliai galime aprašyti įvykdyto nusikaltimo formą, bet daug sunkiau susekti vidinius nusikaltimo motyvus, kurie glūdi nusikaltėlio * psichikoje ir sudaro nusikaltimo esmę. Ypač sunku pažinti nusikaltėlio psichiką iš jo padarinių, kurie, lyg blogo medžio vaisius, nukrinta tik pasiekę tam tikrą prinokimą, o pati „blogio" užuomazga ištarpsta ir pražysta jo psichikoje, dažnai net jo pasąmonėje, tik iš lėto, tik sąveikaujant endogeniniams (įgimtiems) ir egzogeniniams (įgytiems) psichofiziniams dinaminiams elementams [70]. Nesupratus tos vidinės nusikaltėlio dinamikos, sunku tinkamai įvertinti jo nusikalstamasis darbas, negalima nustatyti jo pavojingumo visuomenei, negalima jo kvalifikuoti bei psichologiškai tipologizuoti. Prie tokių dinamiškų vidaus elementų priklauso nusikaltimo motyvai ir tikslai, be kurių sunku net įsivaizduoti koks nors nusikaltimas.

Motyvas, kilęs iš lotyniško veiksmažodžio „moveo"— „stumiu, judinu", reiškia vidinį žmogaus akstiną, arba stimulą [71], kuris žmogų skatina pasirinkti tam tikrą poelgių kryptį bei formą, patenkinančią skatulį. Jei skatulys yra stiprus ir susijęs su organinių kūno reikalavimų tenkinimu, tai jį vadiname potraukiu, arba geiduliu [72]. Bendresnio pobūdžio potraukius, iš kurių kyla konkretesni po-

---

* *Nusikaltėlis — nusikaltimo subjektas.*

traukiai ir kurie yra bendri visiems gyvūnams bei labai svarbūs jiems išlikti, vadiname instinktais. Motyvais, kaip mūsų poelgių stimulais, galima laikyti ir skatulius bei potraukius[73], ir instinktus, bet motyvais siauresne prasme vadiname tik skatulius, kurie lydimi silpnesnių ir mažiau pastovių jausmų, kurie yra aukštesnio sąmoningumo, lengviau pasiduoda mūsų valiai. Tipiški poelgių motyvai esti įvairūs norai, pavyzdžiui: pasilinksminti, pasivažinėti, uždirbti, gražiai apsitaisyti, pasimatyti su bičiuliais ir t. t. Tipiški potraukiai tokie: alkanam pavalgyti, trokštančiam atsigerti, sušalusiam pasišildyti, pavargusiam pailsėti, nemigėliui užmigti, įpykusiam patriukšmauti, įžeistam atsilyginti ir t. t. Tipiški instinktai tokie: baimės pagautam bėgti, užpultam gintis, bijoti pavojaus, ypač kuris gresia mūsų gyvybei, potraukis į kitą lytį, ypač į „patinkamą" asmenį, motinos meilė savo kūdikiui, simpatija draugams, neapykanta, pavyduliavimas lytiniam priešui ir t. t. Jau iš pateiktų pavyzdžių nesunku matyti, kad negalima nubrėžti aiškių ribų tarp čia nurodytų trijų rūšių stimulų bei motyvų[74], kad jie, pradedant nuo žemiausių ir mažiausiai sąmoningų, gali pakilti iki aukšto sąmoningumo ir, vadinasi, pereiti į kitą stimulų rūšį, kad visi motyvai yra susiję tiesiogiai ar netiesiogiai su kokiais nors organizmo reikalavimais, kad jų šaknys glūdi pasąmonėje, nervų struktūroje, fiziologiniuose vyksmuose, endokrininių liaukų hormonuose ir kituose biologiniuose vyksmuose.

Tarp įvairių motyvų reikia paminėti tikslus, nes jie skatina žmogų veikti ir nustato tam tikrą mūsų poelgių kryptį, o tikslo pasiekimas mus patenkina. Tikslus aš pavadinčiau progresyviais arba intelektiniais motyvais, nes čia stimulas eina prieš veiklą, yra progresyvus, nukeltas į ateitį, kartais net labai tolimą, nepasiekiamą, kaip, sakysime, mūsų idealai, kurie masina mus ir skatina atitinkamai elgtis ir jų siekti. Intelektiniais motyvais tikslus galima pavadinti todėl, kad vadovautis tikslais, nustatyti priemones jiems pasiekti ir apskritai ateičiai numatyti reikia aukšto sąmoningumo; čia reikia gyvos ir kuriamosios vaizduotės, norint tolimus tikslus padaryti stipriais mūsų poelgių stimulais; reikia nemažai abstrahavimo, net kūrybos, norint įvertinti tolimo tikslo reikšmę ir nustatyti trumpiausią kelią jam pasiekti. Priešpastatydamas šiems tikslo motyvams visus kitus anksčiau minėtus mo-

tyvus, aš juos pavadinčiau regresyviais, arba impulsyviais, nes čia stimulas nėra abstrahuotas, nėra nukeltas į ateitį, o veikia lyg iš gilumos, pagal konkrečius organizmo reikalavimus, kurie turi būti patenkinami tuojau, dabar; progresyvūs motyvai tik masina žmogų „iš priešakio", lyg nakties šviesa paukštį, o regresyvūs motyvai veikia iš priešingos pusės, lyg „iš užpakalio" stumia žmogų į tam tikrus poelgius, veikia tartum paslaptinga vidaus spyruoklė. Regresyvūs motyvai galima pavadinti dar impulsyviais, nes lotyniškai impulsas ir reiškia stumtelėjimą. Be to, impulsyvūs motyvai, kaip ir visi impulsyvūs poelgiai, mažiau teturi intelektinių elementų, net valios motyvų kovą bei jų pasirinkimą dažniausiai nulemia atskirų patraukimų stiprumas ir kiti emociniai elementai, dažnai net logiškuose samprotavimuose, pasirenkant vieną poelgių motyvą, nesunku įžvelgti tam tikrų impulsų bei geidulių įtaką.

Šie visi motyvai veikia žmogaus psichiką ne paskirai, o susijungę į įvairius kompleksus, arba sambūrius. Motyvų kompleksai turi savo branduolį bei kristalizavimosi centrą; jie aplink save suspiečia giminingus ir net asimiliuoja įvairius kitus motyvus, kol kompleksas pasiekia tokio dinamiškumo, kad žmogus turi vienaip ar kitaip pasielgti. Negaliu čia smulkiau liesti kompleksinių branduolių (dominančių) reikšmės ir motyvų dinamikos (sinergatiškumo) esmės, bet turiu paminėti, kad vieni motyvų kompleksai, kurie stumia žmogų į nusikaltimą, vadinami kriminogeniniais, kiti, kurie priešinasi nusikaltimo įvykdymui,— kriminorepulsiniais. Psichologiniu atžvilgiu nusikaltimas yra kriminogeninės motyvų dominantės išsikristalizavimas į įstatymų draudžiamą pasyvų ar aktyvų poelgį. Pati dominantė dažniausiai susidaro pasąmonėje dėl tam tikrų endogeninių, kai kada paveldėtų psichikos trūkumų arba dėl nepalankių egzogeninių, išorinių sąlygų (skurdo, blogų pavyzdžių), arba dar dažniau — dėl šių abiejų priežasčių ir dėl jų sąveikos. Ši kriminogeninė dominantė, tapusi sąmoninga, reiškiasi labai įvairiais pavidalais: chroniška niūria nuotaika, tingumu bei vengimu darbo, didesniu egoizmu, uždarumu, gerų santykių su žmonėmis nutraukimu, net žmonių panieka ir neapykanta, apsileidimu ir savotišku išdidumu, o ypač geiduliu greit pralobti, išbandyti savo laimę turto „medžioklėje" ir apskritai patraukimu griebtis antisocialinių, des-

truktyvinių priemonių, kad išbristų iš nepakenčiamos psichofizinės padėties. Pirmieji tos „blogio" sėklos daigai žmogų gąsdina, sukelia vidinę audrą, prasideda kriminogeninio patraukimo kova su kitais socialinio pobūdžio motyvais. Bet jei piktas neišraunamas iš pačių pradžių su šaknimis, jei jis lieka žmogaus psichikoje latentine forma, tai jis iš lengvo ir nežymiai tvirtėja, pakiša sofistinių argumentų pasiteisinti ir, pirmai gyvenimo progai pasitaikius, pakiša mintį, kad šios progos nereikia praleisti, kad čia „medžioklė" garantuota, kad čia turtas bus įsigytas be prastų padarinių. Nors ir po to vidinė motyvų kova nenurimsta, bet žmogus piktai minčiai dabar gerokai silpniau priešinasi. Kriminogeninės dominantės pakišta mintis nepraleisti progos pralobti virsta tikslu, ir žmogus rengiasi šį tikslą įvykdyti: jis daug energijos atiduoda tinkamesnių priemonių parinkimui savo tikslui pasiekti, jis jau gyvena ateitim, jis dabar neturi laiko svyruoti, jis turi daug naujų rūpesčių, jis, bent psichiniu atžvilgiu, tampa pribrendusiu nusikaltėliu, nors įvykdymo stadija dar neišgyventa, neatlikta.

Tolesnę kriminogeninių motyvų bei tikslų raidą labai tikroviškai ir meniškai nušviečia žymus rusų rašytojas F. Dostojevskis romane „Nusikaltimas ir bausmė".

Čia aprašytas nusikaltėlio tipas Raskolnikovas, kuris iš mažų dienų buvo „paniuręs, aptemęs, pasipūtęs ir išdidus"; jis žmones dalijo į „nepaprastus, sugebančius tarti „naują žodį", ir į „žemesnius", tik paprastą „medžiagą" pirmiesiems, kuriems net sąžinė leidžia peržengti ir per kraują" *. Skurdus gyvenimas sustiprino jo panieką ir neapykantą žmonėms, ir jis gyveno „nuo visų atsiskyręs, kad ne tiktai su šeimininke (kuriai buvo prasiskolinęs), bet ir apskritai su bet kuo bijodavo susitikti", nors „ne tiek jau jis gal bailus ir išvargęs buvo [...], bet jaunikaičio sieloje jau tiek buvo pykčio ir neapykantos, jog jis, nors ir be galo buvo opus, kuo mažiausiai gėdijosi gatvėje savo skarmalų". Jis svajojo apie „tikrą valdovą, kuriam viskas leidžiama daryti", vengdamas bet kokio darbo, net vaikų mokymo, nes „už vaikus variokais temoka. Ką iš kapeikų padarysi", norėjo, „kad iš karto [...] visas kapitalas būtų". Raskolnikovui būdinga daugelis

---

* *Lietuviškai F. Dostojevskio romanas „Nusikaltimas ir bausmė" buvo išleistas 1929—1930 metais. Matyt, iš šio vertimo J. Vabalas-Gudaitis ir cituoja.*

motyvų, kurie reguliuoja jo poelgius, kurių kiekvienas skyrium dar nėra nusikaltimas, net noras greit ir lengvai pralobti nėra didelė blogybė, bet, kai jis susijungia su dideliu žmogaus egoizmu ir savimeile, kai susijungia su panieka ir neapykanta kitiems žmonėms, kai dėl nepaprastai gero savęs vertinimo (išdidumo) leidžiama sau peržengti dorovės ribas, tada susiformuoja kriminogeninis kompleksas, besiremiantis keista Raskolnikovo teorija: „Vienos kenksmingos senutės mirtis, ir šimtas gyvybių jos vietoje". Panašiems motyvams sąveikaujant, atsiranda pikto sėkla, kuri, lyg koks demonas, gundo jaunikaitį nusikalstamiems veiksmams. Todėl nenuostabu, kad Raskolnikovas, „begulėdamas per dienų dienas kertėje ir begalvodamas [...] apie iškasamus lobius", per vieną mėnesį surado realesnį kelią pralobti — nužudyti vieną turtingą senutę palūkininkę. Iš pasąmonėje glūdinčių antisocialinių potraukių, iš anksčiau nurodytų regresyvių motyvų, besiremiančių antisocialiniais jausmais, išaugo pikto sėkla, ir dabar pražydo ji kriminogeninio tikslo pavidalu. Teisybė, iš pradžių jis pats „netikėjo savo svajonėmis ir tikrai buvo neramus, kad jos tokios šlykščios ir viliojančiai įžūlios. Dabar, mėnesiui praslinkus, jis kitaip ėmė žiūrėti [...], jis kažin kaip nenoromis paprato šitą „šlykščiąją" svajonę jau laikyti sumanumu, nors pats vis dar netikėjo savimi. Jis dabar ir ėjo savo sumanymo išmėginti". Dabar jis mažiau svajoja, o daugiau užimtas pasirengimu, kreipia dėmesį į kiekvieną smulkmeną, kuri gali padėti pasiekti tikslą arba pakenkti, ir tas jam palengvina nusikratyti kriminorepulsinių minčių. Po „bandomojo" senutės aplankymo, kad vietoje nustatytų tinkamesnį apiplėšimo būdą, Raskolnikovui atbunda stiprūs kriminorepulsiniai motyvai, ir jis, išėjęs iš senutės, sušunka: „Vai dieve! Kaip visa tat šlykštu. Na, argi aš..., ne, tai niekai, tai nesąmonė! Argi šitokia baisenybė galėjo man į galvą ateiti? Kokiuose purvuose, tiesą pasakius, galėtų mano širdis murkdytis! Ir kas svarbiausia: nešvaru, bjauru, šlykštu..." Jis buvo taip prislėgtas, jog šlitinėjo šaligatviu kaip girtas, nieko nebematydamas ir užlipdamas ant praeivių. Norėdamas nuraminti troškulį, jis užėjo į alinę ir išgėrė stiklą alaus. „Bematant visa nuslūgo, ir jo mintys prašvito [...], tarytum didžiausia našta nuo jo pečių staiga būtų nukritusi". Ir dabar jam atrodė, kad jis be reikalo jaudinosi, jam vėl grįžo viltis, ir

jo sumanymas vėl sutvirtėjo. Čia charakteringa alkoholio įtaka kriminogeniniams motyvams.

Ypač stipriai Raskolnikovą paveikė motinos laiškas. „Jis net nubalo, paimdamas jį [...], ūmiai pridėjo prie lūpų ir pabučiavo laišką; paskui dar ilgai žiūrėjo į adresą, į pažįstamą ir mylimą, smulkią ir kreivą motinos rašyseną, motinos, kuri kadaise jį mokė skaityti ir rašyti". Kai perskaitė laišką, atgijo sieloje daug senų, įsisopėjusių klausimų, draskė širdį, kankino. „Staiga jis krūptelėjo ..., toji mintis šmėkštelėjo. Jis juk žinojo, nujautė, kad ji būtinai šmėkštelės, ir laukė tik jos [...]: prieš mėnesį ... ta mintis dar buvo tik svajonė, bet dabar, dabar staiga pasireiškė nebe svajonė, o kažin kokiu rūsčiu ir visai jam nepažįstamu pavidalu, jis pats suprato tatai. [...] Jam trinktelėjo galvoj ir aptemo akyse". Užmigęs sapnavo bjaurų sapną, nubudo visas prakaituotas, pritroškęs. Čia vėl prasidėjo sunki kriminorepulsinių motyvų kova: „Dieve! — sušuko jis, — na, argi aš iš tikrųjų pagriebsiu kirvį ir imsiu mušti per galvą, suknežinsiu jai kiaušą..., slidinėsiu gličiame, šiltame kraujyje, išlaušiu spynas, vogsiu ir drebėsiu, slapstysiuos visas kraujuotas..., su kirviu... Viešpatie, argi? Ne, aš neištversiu, neištversiu! ... Viešpatie! parodyk man kelią, o aš išsižadėsiu prakeiktosios savo svajonės!"

Bergždi buvo Raskolnikovo maldavimai: kriminogeninė dominantė jau buvo savo darbą atlikusi, nustelbusi priešingus jai motyvus, o giminingus motyvus padariusi įprastais, ir visa aplinkuma liko ta pati, nebuvo laiku suteikta artimo žmogaus pagalba. Todėl tą pačią dieną, kai tik Raskolnikovas atsitiktinai prekyvietėje nugirdo, kad rytojaus vakare senutė palūkininkė liks savo bute visai viena, jis nesvyruodamas nutarė pasinaudoti šia proga ir tuoj ėmė rengtis įvykdyti šlykštų savo sumanymą. Ši paskutinė diena taip staiga ir nelauktai atėjo ir taip galutinai jo sprendimą nulėmė, jog Raskolnikovas dabar nebeteko nei proto, nei valios laisvės: „Lyg kažkas paėmė jį už rankos ir patraukė be jokių atsikalbinėjimų paskui save, kaip nenugalima akla antgamtiška jėga ..., jis, lyg drapanų skvernas, pakliuvo į krumplius mašinai, kuri jį dabar be paliovos pradėjo traukti". Pakeliui į žudymo vietą jam dingtelėjo palyginimas savęs su nuteistuoju mirti, bet dabar jo protas buvo aptemęs, jokių kriminorepulsinių motyvų jau nebeliko, net paties nužudy-

mo jis jau nebelaikė nusikaltimu ir todėl, atėjęs į vietą, nužudė net du žmones, o jei būtų susidūręs senutės bute dar su kokiu nors žmogumi, tai nesvyruodamas būtų nužudęs ir dar daugiau — tiek gerai buvo pasirengęs psichiškai, tiek buvo pribrendęs jame nusikaltimas.

Žinoma, ne visi nusikaltėliai pereina tokią ilgą brendimo stadiją. Juo didesnio išsilavinimo žmogus, juo ilgiau jis išlaiko psichinę pusiausvyrą, juo ilgesnė esti motyvų kova, juo daugiau kyla kriminorepulsinių motyvų. Ypač dažnai tą motyvų kovą išgyvena inteligentai, nusikalstą pirmą kartą. Recidyvistai, o ypač nusikaltėliai profesionalai, dažnai tokių kovų visai nepatiria. Jiems nusikaltimas esti virtęs amatu, pragyvenimo šaltiniu; jie pripratо prie tam tikrų nusikaltimo formų ir sąžiningai, šaltakraujiškai atlieka įprastines savo pareigas. Jie žudo tik tada, kai susiduria su pasipriešinimu, ir žudo ne iš keršto, o tik šalindami iš kelio kliūtis turtams įgyti; jie žudo dažnai ir tuos žmones, kurie gali vėliau juos atpažinti, padėti juos susekti, prieš juos paliudyti, nors tipiški galvažudžiai visada pirmiau nužudo, o paskui grobia, nes tokiu būdu jie mano „švariau" galį visus pėdsakus užtrinti ir ramiau grobti. Nusikaltėliai profesionalai nejunta motyvų kovos ne tik dėl įpratimo, bet ir dėl dėmesio sutelkimo į darbo techniką, į apsisaugojimo priemonių tinkamumą, dėl specifinės nuotaikos, kuri šiek tiek panaši į seno kareivio nuotaiką karo lauke, kur reikia žudyti žmones, nors jokio ypatingo pykčio jiems ir nejauti, nes jei kitų nežudysi, tai pats gali būti nužudytas. [...] Čia atsiranda savotiškas azartas, savotiškas drąsumas ir net pamėgimas. Žinoma, panašūs išgyvenimai nieko bendra negali turėti su motyvų kova bei svyravimais, nes tai tik kliudo plėšikų darbui, nes tai būtų tik „blogo", dar neįgudusio nusikaltėlio profesionalo žymė, žeminanti jį kitų nusikaltėlių akyse. Tokie nusikaltėliai savo profesiniame darbe vadovaujasi tik vienu tikslu — surasti kiek galima daugiau grobio. Ir jie atlieka savo darbą apgalvotai, planingai, šaltai.

Bet profesionalų nusikaltėlių galima užtikti ir tarp žmonių su regresyvia motyvacija, su tam tikrais patraukimais, ypač psichopatologiniais, pavydžiui: sadistai, mergaičių kankintojai ar net žudikai, žagintojai, keršitininkai padegėjai, mušeikos, chuliganai, kleptomanai ir kt. Čia aiškių tikslo motyvų, ypač utilitarinių, beveik nėra,

jei nesuvaldomo siekimo patenkinti savo geidulį nelaikytume tikslu. Bet motyvų kova čia [irgi] gali vykti, tai ypač būdinga nusikaltėliams naujokams.

Apskritai regresyvūs ir progresyvūs motyvai dažnai sudaro žmogaus asmenybės esmines žymes, ir pagal vyraujančių motyvų rūšį galima nustatyti net du žmonių tipus: vieną impulsyvų, net aistringą, arba, kaip liaudis sako, širdies žmogų, kitą — tikslingą, iš anksto visa ką apsvarstantį ir šaltai, apgalvotai sumanymą vykdantį. Žinoma, tarp šių dviejų tipų reikia įterpti ir trečią — mišrųjį tipą.

Kriminalistikos žinynas, 1935, t. 1, Nr. 5, p. 220—233

IŠ BENDROSIOS PEDAGOGIKOS

AUKLĖJIMAS

Auklėjimas [1] plačiąja prasme beveik susilieja su pedagogikos sąvoka. Auklėjimas dažniausiai apibrėžiamas kaip perdavimas visų kultūrinių vertybių vyresniosios žmonių kartos jaunesniajai, nors žodis „perdavimas" nepabrėžia nei auklėjimo vyksmų psichiškumo, nei jo pagrindinio vyksmo — kultūrinių vertybių įsisavinimo. Auklėjimą būtų galima apibrėžti kaip psichofizinį žmogaus brandinimą kolektyviniam gyvenimui [2]. Čia auklėtojas [3] yra tas, kuris reguliuoja vaikų psichofizinį brendimą bei jų raidą; auklėtinis — tas, kuris bręsta ir pasiduoda brendimo reguliavimui. Dar tiksliau ir išsamiau galima apibūdinti auklėjimą kaip laiduojančios žmonijai geresnę ateitį konstrukcinės sąveikos tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų organizavimą bei stiprinimą [4]. Sąveika, arba sinergazija [5],— tai dinamiška žmonių bendravimo sistema, kurios nariai geriau pastebi vienas kito poelgius, stipriau vienas kitą veikia, tarp narių yra funkciniai santykiai, o psichinė indukcija bei įtaiga vyksta lengviau ir abipusiškai. Iš įvairių sinergazijos sistemų auklėjimui artimiausia konstrukcinė sąveika, suartinanti, organizuojanti savo narius į pastovesnį, socialiniais jausmais pagrįstą kolektyvą. Čia auklėtinis yra pilnateisis sąveikos narys ir vienodai veiklus, kaip ir auklėtojas, konstrukcinės sąveikos organizatorius. Čia nurodomas ir pagrindinis auklėjimo metodas [6] — sąveika; tik įterpus auklėtinį į tam

tikrą sąveikos sistemą (intelektinę, jausminę, valinę, darbo ir t. t.) galima išugdyti tinkamą ir veiklų aukšto lygio konstrukcinės sąveikos narį; nuolat stiprinant konstrukcinę sąveiką ir pritaikant ją vis didesniam žmonių skaičiui, drauge su individo laime ne tik didėja jos narių darbingumas ir socialiniai jausmai, bet ir ruošiama geresnė žmonijai ateitis, skiepijama vis daugiau tikėjimo, vilties ir meilės tai ateičiai; taip suderinamas įgimtas individo savisaugos instinktas su taip pat įgimtu gimininiu savisaugos instinktu; čia ir yra aukščiausias tiek visos žmonijos, tiek ir žmogaus auklėjimo tikslas [7].

Konstrukcinės sąveikos ir tipiško auklėjimo pavyzdžiu gali būti motinos ir jos kūdikio santykiai. Motinos gimininis instinktas jos santykiams su kūdikiu teikia tam tikro intymumo ir jautrumo. Nors kūdikis dar yra bejėgis, bet ir jis sugeba stipriai veikti savo motiną, kuri intensyviai atsiliepia į kiekvieną jo šauksmą, judesį bei šypseną, ir kūdikis ne mažiau jautrus motinos prašymams, veiksmams bei glamonėjimams; abu lengvai užsikrečia vienas kito nuotaika, lengvai vienas iš antro perima įvairius gestus, mimiką, kalbą ir net mintis; šioje sąveikoje motina su vaiku labai suartėja, pasidaro vienas antram brangūs, daug suteikia vienas antram džiaugsmo ir laimės, o kai kada ir liūdesio. Čia tarp jų vyksta konstrukcinė sąveika. Pats sąveikos tikslas panašus į aukščiausią auklėjimo tikslą. Stipri motinos meilė turi bendro su gyvulių meile, reiškiama savo vaikams, ir kyla iš gimininio savisaugos instinkto, kuris yra ir socialinių jausmų šaltinis; ir motina, rodydama vaikui daug pasiaukojimo, net ligi savimaršos, įskiepija vaikui altruizmo pradmenis. Daugiausia motiną džiugina greitas vaiko brendimas, ypač psichinis, ir motina myli daugiau būsimąjį idealizuotą vaiką, kuriame mato lyg savo gyvenimo tęsinį, laukia naujos geresnės šeimos sukūrimo; čia, kaip ir siekiant aukščiausio auklėjimo tikslo, derinami du savisaugos instinktai — gimininis su individo. Todėl auklėjimas šeimoje ligi šiol tebelaikomas tolesnio mokyklinio auklėjimo pagrindu. [. . .]

Bendrojo metodo atžvilgiu skiriamas drausminis ir laisvasis auklėjimas. Senovėje vyravo patriarchalinė šeima ir griežtas drausminis auklėjimas, vaikas buvo beteisis auklėjimo objektas. Ypač žiaurus buvo spartiečių ir viduriniųjų amžių auklėjimas: pirmieji žiaurumu norėjo užgrūdinti būsimojo kario kūną ir sielą; viduriniais amžiais

kovota su „įgimta nuodėme" ir nuodėmingu vaikų kūnu. Tik Ž. Ž. Ruso XVIII a. paskelbė vaiko prigimties tobulumą gamtos dėsniu, taip pat ir vaiko natūraliosios evoliucijos neklaidingumą. Todėl jis neleido auklėtojui kištis į vaiko vystymąsi; auklėtojas tik stebi vaiko interesų bei patraukimų kryptį ir parenka tiems patraukimams įsikūnyti tinkamiausias sąlygas bei medžiagą. Jei kai kada vaikas turi ir blogų patraukimų, tai juos įgijo iš blogų aplinkos pavyzdžių. Todėl geriau esą vaiką izoliuoti bent nuo miesto pagadintos aplinkos. Čia vaikas turįs labai daug teisių ir beveik neturįs jokių pareigų. Todėl Ž. Ž. Ruso šalininkai vadinami laisvojo auklėjimo atstovais. Sinergatinis (sąveikos) auklėjimas yra tarpinis tarp drausminio ir laisvojo auklėjimo, nes auklėtinis yra toks pat veiklus sąveikos narys, kaip ir auklėtojas; abudu sąveikos nariai turi ir teisių, ir pareigų [8]. Ši pažiūra vyrauja dabartinėje kultūringų valstybių pedagogikoje.

Auklėjimo *priemonės* yra labai įvairios, ir kiekviena pedagogikos srovė pasirenka sau tinkamų priemonių arba jas savotiškai pritaiko savo tikslams. Prie išorinio pobūdžio priemonių galima priskirti: tinkamos auklėjimo apystatos sudarymą (vaiko amžiui pritaikyti baldai bei įrankiai, apystatos higieniškumas bei estetiškumas), saugojimą nuo blogų gatvės vaizdų, nuo vaiką demoralizuojančių knygų, paveikslų, kinų, teatrų; tinkamą auklėjimo socialinę aplinką (šeimos narių dorovingumas arba bent vaiko akivaizdoje susilaikymas nuo blogų poelgių), nuoširdžius, švelnius santykius su vaikais; nesugadintų draugų, tinkamų auklėjimo pramogų parinkimą. Daugiau psichologinį pobūdį turi tinkamų, geriausiai bendrų žaidimų, žaislų ir darbelių parinkimas (čion priklauso sportas, muzika, dainos, paišyba; svarbu duoti ir fizinį produktyvų darbą, atitinkantį vaiko jėgas); tinkamos lanksčios darbų tvarkos nustatymas, jos priežiūra, gerų pavyzdžių pateikimas, įvairūs paskatinimai geriems darbams, patarimai bei pamokymai, tam tikri mankštinimai bei pratybos, įvairios mokymo priemonės ir pats mokymasis bei studijavimas atskirų dalykų, tam tikros mokslinės, dorovinės ideologijos sudarymas ir t. t. Smulkesnės tos rūšies priemonės: draudimas, įsakymas, įtaiga, bausmės ir kova su atskirais blogais vaikų polinkiais bei trūkumais. Visos šios priemonės yra skirtingos ir jų taikymas pareina nuo vaikų amžiaus, nuo jų psichofizinių trūkumų. Todėl atsi-

randa ikimokyklinis, mokyklinis ir jaunuomenės arba atsilikėlių, aklųjų, nebylių, nusikalstančių vaikų, lytinis ir kitoks auklėjimas. Be metodinių priemonių, auklėjimas naudojasi ir bendrais sinergazijos (sąveikos) principais — asimiliacijos, disimiliacijos, integracijos, arba pratinimo, dėsniais ir teorine pedagogika.

Auklėjimo sąvoka dažnai vartojama ir siauresne prasme: kaip socialinių jausmų, tauraus būdo ir padorių bendravimo formų ugdymas; toks auklėjimas skiriamas nuo mokymo bei intelekto ugdymo ir nuo švietimo bei darnios pasaulėžiūros sudarymo. Kai kurie šį terminą vartoja dar siauriau, kalbėdami apie kūno (fizinį), atminties, pastabumo, jausmų, valios ir kitų atskirų psichinių funkcijų auklėjimą, nors čia galbūt geriau tiktų žodis ugdymas [9].

Lietuviškoji enciklopedija, 1933, t. 2

AUKŠČIAUSIAS AUKLĖJIMO TIKSLAS

Aukščiausias auklėjimo tikslas — ateities meilė, kurią reikia įdiegti ir išmokyti jos siekti. Ateities meilė yra idėjinė. Ateitis motyvuoja mūsų poelgius. Kai mylime vaikus arba jaunimą, tai ir čia yra ateities meilė. Mes vaikus šiek tiek idealizuojame, mums jie yra brangūs, kaip naujo, galbūt nepaprasto būsimojo žmogaus užuomazga.

Motinos meilėje savo vaikui, atsiskyrusiai nuo jos kūno dalelei, be konkrečių jausmų, glūdi daug altruistinės, nesavanaudiškos meilės: ji į jį deda daug vilčių, tiki būsiant geru žmogumi, todėl jos meilė siekia tolimą ateitį, yra idėjinė. Motinos meilė yra aukštesnė už dabarties meilę, nes motina dažnai atiduoda savo sveikatą ir net gyvybę dėl savo vaiko ateities. Todėl motinos meilė yra ateities meilės prototipas. Ji neįmanoma be tikėjimo ateitimi, be vilties.

Ateities meilė yra sudėtingesnė už motiniškąją. Ateitis nėra lengvai apčiuopiamas dalykas, o be ateities supratimo, be aiškaus jos vaizdo ir gilaus įsitikinimo jos sociališkai ir doroviškai reikšminga raida, sunku ją tinkamai įvertinti ir pamilti. Čia reikia ir praeitį ištirti, ir dabartį su praeitim palyginti, ir nustatyti bei numatyti ateitį; čia, be emocinių, veikia akceptinės, ypač vaizduotės, abstrahavimo, taip pat mentalinės funkcijos. Ne mažiau ateities meilės kompleksui turi įtakos ir ergatinės

funkcijos, nes veiklumas sudaro sinergatiškumo pagrindą, o artėjant prie aukščiausio tikslo, sinergatiškumas būna intensyviausias bei dinamiškiausias ir, be to, meilės ribos išplinta, nes užsimezga sąveika tarp ateities ir dabarties bei praeities. Vadinasi, ateities meilė gali būti tik veiklioji meilė; apie jos intensyvumą mes galime spręsti tik iš ateičiai nuveiktų darbų. Ateities meilė yra lyg sintezė įvairių psichinių funkcijų, ji bręsta drauge su žmogaus dorovingumu ir jo išsilavinimu: juo žmogus labiau subrendęs ir kultūringesnis, juo tolesnę ateitį siekia jo gyvenimo tikslai, juo daugiau suderinti jo poelgiai su tais tikslais. Laukiniai žmonės ir vaikai turi labai menką supratimą apie ateitį, ir todėl jie gyvena nerūpestingai, tik dabartimi.

Savaime suprantama, kad mylėti galima tik geresnę ateitį, vis tiek, ar tai bus individo, ar kolektyvo, ar naujos būsimos žmonių kartos ateitis. Kiekvienas gyvūnas siekia tik geresnio, o ne blogesnio gyvenimo. Čia ne tiek svarbu objektyvus visapusiškas gerumas, kiek tikėjimas gyvenimo pažanga, kiek ateities viltis, nes, kas jos nustoja, tam gyvenimas netenka prasmės, tas nustoja noro dirbti, net gyventi, jis daro blogą įtaką kitiems. Tai — liguistas pesimizmas, su kuriuo reikia kovoti galbūt net medicinos priemonėmis, nes kiekvienas sveikas žmogus instinktyviai siekia geresnės ateities, tik ateitimi gyvena ir dėl jos dirba. Pati ateitis — tai ne tik kiekybinė amžinumo forma, tolima nuo gyvenamojo laiko, bet ir begalinė kokybinė forma, nuolatinis žmonijos naujų kartų tobulėjimas, nes tos formos yra glaudžiai susijusios: juo tobulesnė kokybinė forma, juo tikresnė ir amžinesnė kiekybinė būties forma.

Negalima sakyti, kad šis aukščiausias pedagogikos tikslas yra labai abstraktus, negyvenimiškas, neaiškus. Nors jis sunkiai pasiekiamas, bet jo kryptis aiški ir lengvai nustatoma kasdieniniame gyvenime. Kiekybinį žingsnį šia kryptimi galima žengti labai mažą, pavyzdžiui, tik vieną dieną. Jau ir ikimokyklinio amžiaus [vaikus] galima mankštinti ir pratinti gyventi ne tik šia diena, bet ir atsižvelgti kai kada į rytdienos reikalavimus, šiek tiek numatyti galimus artimiausios ateities įvykius, šiek tiek derinti savo poelgius prie artimiausios ateities. Auklėtojas privalo mokėti užmegzti sąveiką tarp vaiko dabarties ir ateities, kad tarp tų dviejų momentų būtų harmoninga

sąveika, kad progresyvūs (ateities) ir geresni (praeities bei dabarties) veiksniai stimuliuotų individo veiklumą. Bet dar svarbiau kokybinė ateities forma, kuri reiškiasi per interindividinę sinergaziją ir jos nuolatinį stiprinimą, pagrįstą abipusiškumo principu ir apimantį įvairias psichofizines funkcijas. Čia taip pat nuo ikimokyklinio amžiaus galima pradėti interindividinės sinergazijos stiprinimą, nes to amžiaus vaikai greičiau negu suaugusieji susigrupuoja, tik jų grupės esti nedidelės, ir santykiavimas tarp grupės narių yra trumpesnis. Ypač anksti savaime užsimezga interindividinė sąveika tarp tėvų ir vaikų. Čia aiškesnis santykis tarp dabarties (tėvų) ir ateities (vaikų); čia motinos instinktas verčia rūpintis vaiko ateitim, joje matyti savo gyvenimo prasmę, dėl tos ateities daug vargo pakelti, daug paaukoti, o iš motinos ir vaikai išmoksta gyventi ne tik dėl savęs, bet ir dėl kitų. Todėl šeimos sąveika — tai tipiška pedagoginė sinergazija, turinti visus jos elementus, net aukščiausią tikslą.

Apskritai ateitis ir jos meilė yra amžinas žmonijos idealas, prie kurio mūsų siela veržiasi iš prigimties, savisaugos instinkto skatinama. Ši veikimo kryptis amžina, universali ir absoliuti, o visos kitos — tik laikini nukrypimai nuo jos. Kas veikia šia kryptim, tas garantuoja sau geresnę ateitį, įgyja didesnį darbingumą ir dirba, lydimas didesnio vidinio pasitenkinimo, net smagumo. Bet ne visų ateities meilė vienoda: vieni dirba su pamėgimu tik savo ateičiai pagerinti, kiti dirba atsidavę dėl savo šeimos, ypač vaikų, ateities, treti — dėl savo giminių bei artimų žmonių, dar kiti siekia savo valstybės arba tautos [gerovės] ir pagaliau yra tokių, kurie siekia pagerinti visos žmonijos ateitį. Ir šie kasdieniniame gyvenime mūsų akyse įgyja didesnį autoritetą, pasidaro visuomenės vadai, kurie toliau numato ateitį ir dėl jos uoliau dirba.

J. Vabalo-Gudaičio parengtas konspektas 1947 m. rudens semestro paskaitai, skaitytai VVU pedagogikos specialybės studentams. (Spausdinama pirmą kartą)

KONSTRUKCINĖS SĄVEIKOS PEDAGOGIKA

Kad lengviau būtų suprasti sąveikos pedagogiką, aš, trumpai nušvietęs vyraujančią dabartinės pedagogikos

kryptį ir nurodęs svarbiausius jos trūkumus, šiek tiek smulkiau apibūdinsiu patį sąveikos principą, kuris pedagogikoje tebėra dar visai naujas, o paskui jau kalbėsiu apie sąveikos reikšmę pedagogikos teorijai bei praktikai.

Yra žinoma, kad kiekvienas mokslas turi skirtingą tyrimo objektą bei dalyką [10], ir tos srities mokslininkai, dirbdami tyrimo objektui pritaikytais metodais, stengiasi nušviesti vieną kurią nors painaus gyvenimo dalelę.

Pedagogika, kuri jau pripažinta savarankiška mokslo šaka, iki šiol neturi aiškaus, visų vienodai suprantamo tyrimo objekto. Tuo pasinaudodama filosofija, nors ir pati taip pat neturėdama aiškaus tyrimo objekto, bet kaip visų mokslų „motina" globoja pedagogiką. Pavyzdžiui, žinomas Prahos profesorius S. Hesenas [11] savo rusų kalba parašytą vadovėlį pavadino taip: „Pedagogikos pagrindai bei taikomosios filosofijos įvadas".

Aš manau, kad toks dviejų mokslo šakų suvertimas į vieną krūvą nė vienam iš jų neina į sveikatą, bent dabartiniu metu. Bet daugiau turbūt nuo to nukenčia pedagogika, būdama filosofijos tarnaitė. Filosofijos šaka — etika, viena iš mažiausiai subrendusių mokslo šakų, dažniausiai deduktyviniu, dogmatiniu būdu nustato pedagogikai aukščiausius tikslus bei tą žmogaus idealą, kurio turi siekti pedagogas. Tas idealas dažniausiai būna labai abstraktus, nesuderintas su gyvenimo reikalavimais, nepagrįstas žmogaus prigimties dėsniais ir dėl to neįvykdomas, labai dažnai subjektyvus ir todėl ginčytinas, o svarbiausia — kad tas idealas padaromas visiems bendras ir privalomas. Gavę iš filosofijos žmogaus idealą, pedagogai turi jį įkūnyti. Čia prasideda nedėkingas darbas, kuris man primena kurpių, siuvantį visus batus ant vieno kurpalio. Pavyzdžiui, H. Miunsterbergas [12] iš Amerikos pedagogiką priskiria prie psichotechnikos. Dar griežčiau pasielgė H. Majersas [13] iš Anglijos, kuris tarptautiniame 1928 m. psichotechnikų suvažiavime [14] pedagogiką sutapatino su psichotechnika.

Aš visai neneigiu filosofijos bei psichotechnikos reikšmės pedagogikai, aš tik esu prieš sujungimą pedagogikos su minėtaisiais mokslais, prieš pedagogikos pavergimą, skatinantį jos išsigimimą, siaurą dresūrą [15].

Naujesniais laikais atsirado įvairesnių pedagogikos mokslo apibūdinimų, bet ir šiuose apibūdinimuose, bent žymiausių dabarties filosofų, dar daug yra dresūros: vie-

ni, kaip antai E. Šprangeris, V. Šternas, A. Meseris, pedagogiką apibūdina kaip vienos žmonių kartos kultūrinių vertybių perdavimą kitai; O. Vilmanas, T. Cygleris, V. A. Lajus [16], A. Pinkevičius [17] — kaip suaugusiųjų ir augančiųjų sąveiką arba kaip kišimąsi į augančiųjų brendimą ir pan. Čia visur pabrėžtas suaugusiųjų veiklumas ir augančiųjų pasyvumas, nes pastarieji esą tik apdirbamoji medžiaga, iš kurios reikia nukalti tam tikras žmogaus tipas. [. . .] Čia visur nesunku įžvelgti linkimas paversti žmogų priemone dažniausiai nesuprantamiems, nors ir gražiais žodžiais suformuluotiems tikslams pasiekti, o toks darbas nėra grynai pedagogiškas, nes dėl to ilgainiui tiek auklėtojai, tiek auklėtiniai išsigimsta; vieni darosi despotais, fanatikais ir smurtininkais, kiti tampa vergais, pataikūnais ir dvasios paliegėliais. Todėl nenuostabu, kad Levas Tolstojus pasmerkė mūsų [18] pedagogiką ir daug teisybės pasakė ją apibūdindamas: „Auklėjimas yra vieno asmens veikimas kitą, yra smurto darbas, stengimasis padaryti kitą žmogų tokį, koks mums atrodo geras, koks mums patinka" [19].

Bet ši pedagogika iki šiol pasaulyje tebevyrauja, nors yra nemažai bandymų įjungti į pedagogiką gilesnes sąvokas, atsisakyti dresūros, suteikti jai aiškesnį tikslą ir tyrimo objektą, bet vis dėlto pedagogikos mokslo krizė tebesitęsia, pedagoginė praktika visai skiriasi nuo teorijos, ir visi mes juntame, kad šioje srityje yra daug spragų, daug trūkumų.

Tokia sunki pedagogikos padėtis pateisina ir mano pastangas susirasti bent sau tvirtesnių pedagogikos mokslo principų, kurie nustatytų šiek tiek aiškesnį jos tyrimo objektą ir galbūt tiksliau nurodytų jos vietą tarp kitų mokslų.

Tam tikslui aš ir manau pavartoti sąveikos principą, apie kurį kalbėdavau studentams dar Aukštuosiuose kursuose [20], bet jis iki šiol pedagoginėje literatūroje minimas labai retai ir tebėra dar neįvertintas.

Pats sąveikos terminas yra mano nukaltas panašiai kaip žmonių žodžiai: sąspara, santaka. Sąveika savo prasme maždaug atitinka vokiečių žodį „Wechselwirkung" arba rusų žodį „Vzaimodejstvije". Tas žodis dažnai vartojamas fizikoje, chemijoje, biologijoje ir sociologijoje, bet pedagogikoje labai retai ir tik atsitiktinai, neįsigilinant į jo prasmę ir nepritaikant šios sąvokos pedagogi-

kai. Teisybė, 1927 m. pasirodė profesoriaus R. Lochnerio veikalas „Deskriptive Pädagogik" [„Aprašomoji pedagogika"], kuriame šiek tiek daugiau kalbama apie sąveiką.

Nors per kelerius metus aš surinkau daug medžiagos šiai problemai nušviesti, bet čia iškelsiu tik svarbiausias mintis, kurioms paaiškinti nei brėžinių, nei sunkių naujų terminų nereikia.

Savaime aišku, kad sąveiką turi sudaryti ne mažiau kaip du nariai: ageñtas ir reageñtas; be to, jie turi vienas kitą veikti arba paeiliui, arba net vienu metu. Kaip pats sąveikos narių veiksmas yra abipusiškas, dvilypis, dviejų krypčių, taip ir sąveikos narių pareigos čia taip pat dvejopos: agentas veikia reagentą, bet jis taip pat suvokia bei savotiškai reaguoja į reagento veikimą; tokios pat dvejopos ir reagento pareigos.

Neminėsiu, kad sąveikų būna įvairiausių rūšių, kurios pareina nuo sąveikos narių skaičiaus, nuo jų ypatumų, nuo sąveikos intensyvumo ir pan. Fizinės sąveikos pavyzdžiu gali būti elektronų veikimas atome, kūnų trauka, įvairių jėgų veikimas mechanikoje. Cheminės sąveikos pavyzdžiu gali būti kiekviena reakcija, vykstanti tarp dviejų kūnų, tarp virškinimo liaukų ir maisto medžiagos organizmuose, įvairūs tropizmai ir pan. Biologinė sąveika reiškiasi apvaisinimo vyksmuose tarp spermos (sėklos) ir kiaušialąstės. Bet ir pats gyvybės principas yra ne kas kita kaip konstrukcinė (kuriamoji) sąveika tarp atskirų ląstelių bei organizmo dalių, o mirties principas — tai destrukcinė (ardomoji) sąveika ir jos įsivyravimas organizme bei konstrukcinės sąveikos nustelbimas. Biopsichinė sąveika vyksta tarp atskirų nervų sistemos elementų (neuronų) įcentriniu ir išcentriniu subjektyvaus atspindžio pavidalu, vadinamu sąmone. Net biopsichinė reakcija, kurios įvairiausių formų man tenka matyti, kai pagal testus tiriu mokinius ir studentus, yra tam tikros rūšies sąveika tarp atskirų psichinių funkcijų; bet iš tų funkcijų labiausiai išsiskiria įcentrinės (sensorinės) ir išcentrinės (motorinės), kaip priešinga kryptimi veikiančios funkcijos pagal atitinkamų nervų kryptį. Teisybė, biopsichinėje reakcijoje, be įcentrinio ir išcentrinio galo, yra dar trečias narys — centrinės ir intelektinės funkcijos. Bet toks reakcijos funkcijų suskirstymas sąveikos struktūrą daro dar panašesnę į reakcijos mechanizmą. Abiejose yra du konkretūs apčiuopiami palyginti pastovūs nariai ir vienas,

jungiąs tuodu kraštutinius, nepastovus ir tiesiog neapčiuopiamas narys, apie kurį mes sprendžiame tik iš santykiavimo atmainų, įvykstančių abiejuose kraštutiniuose nariuose. Jeigu sąveikoje yra agentų ir reagentų, tai reakcijoje yra jaudų (paerzintojų) ir atoveikio judesių; visi šie nariai yra statiški, o viduriniai nariai — tik jungtys tarp kraštutinių, pasireiškiančių veiksmu ir dinamiškesnių.

Be biopsichinės sąveikos, galima nurodyti dar daug aukštesnės rūšies bei sistemos sąveikų. Tai socialinės sąveikos, prie kurių priklauso: šeimos, profesijų, luomų, tautų, valstybių ir net visos žmonijos sąveika. Nors ir hipotetinė, bet aukščiausia sąveikos sistema būtų visų pasaulių sąveika, kuri reikštųsi dievybės principo pavidalu [21].

Čia aš išvardijau tik reikšmingesnes sąveikos sistemas, laikydamasis vienos, kylančios krypties, lyg kad žmogui, stačiai kylant į viršų — juo aukščiau jis iškyla, juo didesnį plotą apima jo akys ir jame, tame plote, lieka tik stambūs daiktai, o visi smulkesnieji išnyksta, bet pirmieji ir susidaro tik iš pastarųjų susiliejimo.

Šiek tiek panašu ir į mano sąveikos sistemų eilę, kurią galima pavadinti genetine eile, nes kiekviena žemesnioji sąveikos sistema įeina į aukštesniąją ir sudaro jos pagrindą. Jei jūs įsivaizduotumėte statmeną brūkšnį, kurio apačioje yra elektronų sąveika, o viršuje — visų pasaulių sąveika, tai neužtektų vaizduotės tų dviejų kraštutinių sąveikų sistemų sudėtingumui bei atstumui palyginti.

Dar sunkiau įsivaizduoti esamų sąveikų įvairumą pagal jų kiekybinius skirtumus, labiausiai vidutinio aukštumo sistemų, nes kraštutinėse sistemose sąveikos variacijų turbūt sumažės iki vieneto, pavyzdžiui, visų pasaulių sąveiką mes galime įsivaizduoti tik vieną. Be tokių suprastintų sąveikos sistemų kaip anksčiau išvardytos, tikrovėje dažniausiai būna kombinuotų sąveikos sistemų, kur sąveikos nariai yra nevienodo sudėtingumo, kaip antai dirvožemio ir į jį įterpto grūdo, žmogaus ir jo aplinkos sąveika; tokios rūšies sąveikos galima pavadinti heterogeninėmis (heteros — reiškia kitą, skirtingą, nevienodą narį), o tokios sąveikos, kur nariai maždaug vienodo sudėtingumo bei sistemos, galima pavadinti homogeninėmis (vienodomis), pavyzdžiui, atskirų ląstelių, pavie-

nių žmonių ir pan. sąveika. Apskritai nė vienas žmogus negali gyventi ir išvengti sąveikos santykių su visa savo aplinka, jis apsuptas iš visų pusių begalinės daugybės sąveikos siūlų, kurie jį įtraukia net prieš jo norą ir dažnai be jo žinios į sudėtingiausią sąveikos sampyną, ir kiekvienas menkiausias žmogaus darbas, lyg saulės spinduliai, persilaužę per prizmę, grįžta į jį kartais visai nelauktu pavidalu ir net po daugelio metų, o jei ne į jį patį, tai į jo vaikus, nes kiekvienoje sąveikoje glūdi ir atoveikis.

Iš išvardytų sąveikų man čia labiau rūpi socialinė sąveika, kuri artimesnė pedagogikai. Socialinės sąveikos nariai dažniausiai yra žmonės, ir čia daugiausia turima galvoje psichinė sąveika. Todėl ir trečiasis dinaminis sąveikos narys čia yra psichinio pobūdžio. Kaip jau minėjau, visi sąveikos nariai yra dvilypiai, taip ir šis trečiasis dinaminis socialinės sąveikos narys reiškiasi dvejopai — įjauta * ir atjauta. Įjauta yra išcentrinė psichinė funkcija: čia žmogus savo vaizduote stengiasi lyg persikelti į kito žmogaus būklę, suprasti jo padėtį ir net jausti panašiai kaip tasai kitas žmogus. Savaime aišku, kad juo kitas žmogus panašesnis į mus savo ypatybėmis, juo kito žmogaus būklė yra artimesnė mūsų būklei, arba bent mes esame buvę kada nors panašios būklės, juo įjauta bus gilesnė bei stipresnė. Teisingai žmonės sako, kad sotus alkano nesupranta, kad vargas ir gyvenimo audros suminkština žmogų, nes jis, remdamasis savo skaudžia patirtimi, greičiau ir kitą supranta bei jo pasigaili. Atjauta, priešingai, yra įcentrinė psichinė funkcija: čia aš užsikrečiu ne tik kito žmogaus veiksmais, bet ir išgyvenimais bei potyriais. Pavyzdžiui, geras artistas gali savo stipriu juoku užkrėsti visą salę; mes taip pat užsikrečiame kitų žiovavimu, kitų ašaromis, net baime, pykčiu ir kitais sielos potyriais. Socialinė sąveika dažniausiai vyksta nesąmoningai, bet gali būti ir sąmoninga, nors apskritai čia negalima nustatyti griežtų ribų tarp vienos ir antros rūšies, nes pati sąmonė savo ruožtu nuolat sąveikauja su mūsų pasąmone.

Yra dar viena svarbi socialinės sąveikos ypatybė — tai „dalyvavimas" joje ir mirusiųjų narių bei stengimasis kuo ilgiau su jais palaikyti sąveikos ryšius. Čia mirusie-

* *Įsijautimu.*

ji „dalyvauja" sąveikoje ne tiesiogiai, bet jiems atstovauja vaikai, paveldėję tėvų ypatybes, kapų paminklai, mirusiųjų atvaizdai, jų kalba, raštai, dainos ir kitos jų paliktos kultūrinės vertybės, o naujaisiais laikais tą „mirusiųjų veikimą" gali gerokai sustiprinti fonografas ir kinas. Kai kas gali pasakyti, kad ne tik mirusieji netiesiogiai mus veikia, bet ir mes juos veikiame, ir taip pat netiesiogiai, o tik jų paliktas kultūrines vertybes, pabrėždami bei iškeldami mums tinkamas jų dvasios ypatybes, kurių atspindį matome paliktose vertybėse, arba užmiršdami bei naikindami netinkamus jų dvasios liudytojus: iš vienų mirusiųjų mes padarome didvyrius ir jų idėjomis vadovaujamės gyvenime šimtmečius, o kitus pasmerkiame ir stengiamės net jų pėdsakus kuo greičiau naikinti. Vadinasi, ir su mirusiaisiais yra tam tikros prasmės sąveika, nors yra visokių vėlių garbintojų (spiritistų, teosofų), kurie negali netikėti ir tiesiogine sąveika su mirusiaisiais [22].

Destrukcinė socialinė sąveika esti tada, kai jos nariai mažėja arba vienas iš jų išnyksta, kaip esti, pavyzdžiui, luomų bei klasių sąveikoje.

Konstrukcinė socialinė sąveika skatina jos narių stiprėjimą ir dinaminių ryšių plėtimąsi. Ji esti dvejopa: antropologinė bei politinė, kai dalyvauja tik suaugę žmonės, ir pedagoginė, kai dalyvauja augantieji ir suaugusieji [23].

Tipiška pedagoginė sąveika yra tarp motinos ir kūdikio. Teisybė, kūdikis yra bejėgis, jis negali stipriai veikti savo motinos, bet čia jam ateina į pagalbą pati gamta, sukeldama motinai tam tikrų motinystės instinktų. Jų dėka motina virsta lyg kitu žmogumi, ji labai rūpinasi kūdikio likimu, nepaprastai jautriai reaguoja į kiekvieną kūdikio riksmą bei judesį; motina net miegodama naktį pabunda dėl menkiausio neįprasto jos kūdikio garso. Todėl dar visai neaišku, kas ką daugiau veikia: ar motina vaiką, ar vaikas motiną. Reikia pasakyti, kad abu stipriai veikia vienas antrą: kas nematė, kaip kūdikio šypsena nušviečia laimingą motinos veidą; čia net visai neišraiškingas moters veidas tuo momentu įgyja kažkokio gražumo, net švelnumo, bet ir kūdikio veidas ne mažiau turi tų žymių, kai jis sveikas ir su savo motina žaidžia. Čia ir vieno, ir kito jausmai audringai svyruoja tarp laimės iki apsvaigimo ir nelaimės iki visiško nusiminimo — taip čia stipri psichinė indukcija ir intensyvi sąveika. Čia konst-

rukcinės socialinės sąveikos užuomazga, kuri palieka visam amžiui nenykstančių sąveikos ryšių tarp vaiko ir motinos.

Panašūs santykiai turi būti tarp auklėtojo ir auklėtinio, ir net kiekvienoje pedagoginėje sąveikoje. Skiriasi galbūt tik sąmoningumas: motina instinktyviai ir bemaž nesąmoningai užmezga stiprius santykius su savo kūdikiu, pedagogas tuos santykius nustato sąmoningai, nors ir jam šiame darbe daugiausia padeda įgimti tėviškumo instinktai bei jautrumas vaikų bejėgiškumui [24].

Dabar galime ir pedagoginį vyksmą apibūdinti kaip socialinę konstrukcinę * sąveiką tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų. Šią sąveiką ir patį mokslą apie ją galima pavadinti pedagogija, arba teorine pedagogika, o vadovavimą šiai pedagoginei sąveikai bei jos saugojimą nuo perėjimo į destrukcinę galima pavadinti pedagogika, arba dar aiškiau,— taikomąja pedagogika.

Taigi į pedagogiką įvedus „socialinės konstrukcinės sąveikos" sąvoką, išryškėja pirmoji sąveikos reikšmė pedagogikai — skirtingas nuo kitų mokslų šio mokslo tyrimo objektas. Tiesa, socialinę sąveiką tiria dar sociologija, bet ji tiria ne tiek sąveikos vyksmus, kiek jos padarinius, kaip antai: šeimą, žmonių luomus, valstybės formas ir pan. Be to, sociologija daugiau rūpinasi suaugusių žmonių, o ne bręstančiųjų ir subrendusiųjų sąveika. Pastaroji sąveika priklauso tik teorinei pedagogikai [. . .]: čia teorinė pedagogika šiek tiek atsiskiria nuo taikomosios, sudarydama savarankišką sociologijos šaką [25], nors ir naudojasi kitais šalutiniais mokslais, kaip kolektyvo bei eksperimentine psichologija arba etika. Visi tie mokslai yra pagalbiniai ir nenustelbia savarankiško jos tyrimo objekto, o natūraliosios sąveikos tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų dėsningumų nustatymas duos galingą įrankį ir pedagogams praktikams, nes ir sąmoningai vadovaujamoje sąveikoje galima remtis tik empiriškai surastais prigimties dėsniais.

---

* Iš tokio pavadinimo nereikia daryti išvados, kad destrukcinei sąveikai visai nėra vietos pedagogikoje: pavyzdžiui, ji gali būti, kai kyla antisocialiniai auklėtinių poelgiai, kai dėl to atšąla šiek tiek „meilės santykiai" tarp auklėtinio ir auklėtojo, bet destrukcinė sąveika čia vyksta labai trumpai, epizodiškai, o vyrauti turi konstrukcinė sąveika.

Vadinasi, vartojant „konstrukcinės bręstančiųjų bei subrendusiųjų sąveikos" sąvoką, pedagogikos mokslas įgyja empirinį tyrimo objektą. Be taikomosios, atsiranda teorinė pedagogika, ji išvaduojama iš filosofijos globos, be to, padaugėja pagalbinių mokslų, su kuriais pedagogika gali bendradarbiauti, ir net turėti filosofinės pedagogikos šaką, kurią turi ir daugelis kitų nefilosofinių mokslų [26].

Sąveikos principas padeda geriau nustatyti ir aukščiausią pedagogikos tikslą. Kad šis tikslas nėra labai aiškus, jūs galite patys įsitikinti iš kelių šio tikslo apibūdinimų, kuriuos teikia žymiausi mūsų laikų pedagogai. O. Vilmano nuomone, šis tikslas yra dorovinės pasaulėžiūros diegimas augantiesiems, E. Šprangerio,— bočių kultūros bei civilizacijos būsimajai žmonių kartai perdavimas, Dž. Diujo [27],— žmonijos gyvenimo siūlo verpimas, A. Meserio,— sukūrimas kultūringo žmogaus tipo ir jo įjungimas į visuomenės darbuotojų eiles, A. Pinkevičiaus — sociališkai naudingų kokybių plėtotė bei paruošimas stiprių kovotojų už proletariato interesus ir t. t.

Konstrukcinės sąveikos pedagogika auklėjimo tikslą nušviečia šiek tiek kitaip. Visų pirma pats žodis „konstrukcinė" lotynų kalboje turi dvejopą prasmę: artinti, jungti bei lipdyti ir statyti, kurti bei aukštinti. Panašaus žodžio lietuvių kalboje, deja, nėra, ir tenka naudotis lotynišku. Pačiame žodyje „konstruoti" jau glūdi dvi tikslingumo žymės: artinti ir vis stipriau jungti sąveikos narius ir kartu tiesti sąveikos siūlus, siekiant vis aukštesnės bei gausesnės sąveikos sistemos, apimančios visą žmoniją. [...] Trumpai pedagogikos tikslą galima apibūdinti, kaip nuolatinį žmonijos konstrukcinės sąveikos didinimą [28]. [...]

„Sąveikos" sąvoka šiek tiek keičia pedagogikos mokslo medžiagos suskirstymą. Pirmiausia čia pabrėžiamos auklėtojo psichofizinės ypatybės, labiausiai tos, kurios padidina jo kaip sąveikos nario reikšmę. Pagal jų reikšmingumą gali būti nustatomi įvairūs mokytojų tipai ir net idealus tipas. Antrąją pedagogikos dalį sudaro auklėtinio psichofizinės funkcijos, dalyvaujančios sąveikoje, ir jų klasifikacija pagal reikšmę konstrukcinei sąveikai. Pagaliau svarbiausią pedagogikos dalį sudarys patys sąveikos abipusiški vyksmai ir nustatymas sąlygų bei priemonių, kurios stiprina arba silpnina konstrukcinę sąveiką;

čia turėtų būti nagrinėjama, kaip garsai, ypač žodžiai, ir optiniai įspūdžiai veikia vaiko sielą, ir atvirkščiai, kaip atsiranda vaiko žodžiai ir poelgiai ir kiek jie derinasi su sielos potyriais. Be to, smulkiai turėtų būti nušviesta psichinė indukcija.

Ne mažiau sąveikos principai reikšmingi ir praktinei pedagogikai. Visų pirma sąveikos principas suteikia pedagoginei praktikai šiek tiek kitoniškos krypties. Dabartinė pedagogika yra paskelbusi šūkį, kad visa prasideda nuo vaiko, bet tasai vaiko pažinimas dažniausiai panaudojamas tik dar labiau jam pavergti. Sąveikos principas kaip tik pabrėžia abiejų sąveikos narių lygybę. Čia lygybė nereiškia jėgų, gabumų ir veikimo lygybės, nes juo įvairesni nariai, juo įvairesnės ir sąveikos, juo daugiau gali susidaryti atskirų sąveikų, juo daugiau sąlygų kiekvienam nariui savo gabumus plėtoti. Sąveikos narių lygybė — tai tik kiekvieno nario vienoda vertė, kiekvieno individo vienoda teisė pareikšti savo ypatybes pagal savo prigimtį ir savotiškai reaguoti į kito sąveikos nario veikimą.

Kitaip tariant, sąveikos principas atitinka demokratijos reikalavimus, kurie pripažįsta valstybės piliečių lygybę. Be tokios lygybės sąveika nebus konstrukcinė, nes tarp įvairių kolektyvo narių reikalingos organiškos jungtys, o ne mechaniškas, išorinis subūrimas, panašiai kaip smėlio krūvos. Konstrukcinės sąveikos darbas greičiau primena anglių sužėrimą į vieną krūvą, kad dėl cheminės sąveikos jos ne tik neužgestų, bet ir dar labiau įsidegtų ir įkaistų. Taip ir konstrukcinėje socialinėje sąveikoje, kur per biopsichinę sąveiką turi įvykti kolektyvo narių suartėjimas, turi gimti veiklioji meilė ir neleisti užgesti įgimtiems individo gabumams, bet juos išplėsti, uždegti, kad jie, nuolat stiprindami kolektyvines jungtis, kartu nušviestų ir tolesnį konstrukcinės sąveikos kelią.

Panašiai būna ir pedagoginėje sąveikoje. Jei mokytojas nesugeba sukurti klasėje konstrukcinės sąveikos, jei jis pats nėra tos sąveikos narys, tai nepavydėtinas tokio mokytojo likimas: kaip minėtos anglys pavieniui greit užgęsta, taip ir tokio mokytojo idealūs troškimai ir jo visi geri norai greit menkėja, jį apima abejingumas ir apatija, nekenčia jis savo darbo ir mokinių, o šie — jo, ir toks mokytojas lyg vergas per dienų dienas traukia

sunkų pedagoginį jungą tik dėl duonos kąsnio. Bet jei mokytojas, kad ir ne visai sąmoningai, sukuria mokinių sąveiką, ir pats yra veiklus jos narys, tai tame sąveikos sūkuryje jam rasis ir energijos, ir smagumo, nes vaikai jį užkrės savo įkarščiu bei troškimais vis naujų žinių ieškoti, stipriai reaguoti į naujus įspūdžius, semtis jėgų iš kolektyvinės sąveikos ir džiaugtis gyvenimu. Toks mokytojas ilgam liks jaunas savo siela, nenustos pats mokęsis drauge su savo mokiniais, nesiliaus nuolat tobulinęsis ir, pažindamas vis arčiau savo mokinius, nuolat stiprins sąveikos jungtis su jais, o kartu ir vis labiau pamildamas juos ir pačiame darbe su jais ras džiaugsmo ir pasitenkinimo. Todėl mokytojas neturi pamiršti ir sąveikos narių lygybės principo, kuris reikalauja pripažinti mokiniui kaip ir suaugusiajam tokias pat asmenybės teises. Čia galbūt net atsargesniam reikia būti negu su suaugusiais žmonėmis, nes vaiko sielos struktūra daug trapesnė, įžeidimai veikia stipriau, o jausmai suvaldomi sunkiau. Lygybės principas reikalauja, kad vienodai būtų pripažinti visi žmogaus gyvenimo laikotarpiai, ir neleidžia kokiu nors atžvilgiu žeminti ir varžyti laisvo reiškimosi bei „išgyvenimo" visu brendimo laikotarpiu, paverčiant juos karčia priemone suaugusio žmogaus brandai pasiekti. Bet nereikia pulti į kitą kraštutinumą, į visišką vaiko laisvės pripažinimą, nes sąveika reikalauja gerbti ir kitų jos narių teises. [...]

Dar aiškiau ši praktinė sąveikos reikšmė iškyla, besvarstant įvairias intelekto, jausmų arba valios ugdymo priemones. Tik įsigilinus į sąveikos principus, galima visiškai suprasti tą reikšmę, kurią teikia intelekto ugdymui atviri mokinių tarp savęs arba dar geriau su mokytoju pasikalbėjimai, net ginčai, kaip svarbu sąveikoje parinkti minties reiškimo formą bei tikslius žodžius, tų žodžių gražumas ir suderinimas, net iškalbingumo ypatybės; tik sąveika padeda suprasti gimtosios kalbos reikšmę intelekto ugdymui, reikšmę gyvo žodžio, kurio nepavaduoja nei knygos, nei radijas.

Ne mažiau susijusios su sąveikos principais ir visos jausmų ugdymo priemonės; vis vien, ar mes aiškintumėm gražių elgesio pavyzdžių, ar gražių gamtos reginių bei paveikslų ir net visos aplinkos reikšmę jausmams, ar tai norėtumėm suprasti, kodėl reikia lavinti bei skatinti gražius jausmus, gražų elgesį, o slopinti išorinę neigiamų

jausmų išraišką — neleisti vaikams rodyti baimę, pyktį, ar pagaliau norėtumėm gerai suprasti mokinių savivaldos reikšmę socialinių jausmų ugdymui — visur galėsime remtis sąveikos principais. Tas pats ir su valios ugdymu: čia, be biopsichinės sąveikos principų, sunku suprasti žmogaus vikrumo arba jausmų stiprumo reikšmę valiai, taip pat ir kolektyvinių žaidimų bei sporto, kiekvieno darbo reikšmę mažai tesuprasime, jei nežinosime sąveikos principų.

Žinoma, aš negaliu visko taip smulkiai išdėstyti, kad būtų aišku; man tektų apie kiekvieną anksčiau išvardytą ugdymo priemonę parašyti atskirą darbą, iškelti pagal tokią priemonę veikiančius sąveikos principus ir atitinkamais pavyzdžiais dar juos pagrįsti, tada mano mintys būtų aiškesnės, bet aš manau, kad ir dabar daugelyje vietų bus galima įžvelgti pedagogikos ryšį su konstrukcine sąveika.

Net aiškinant smulkesnius pedagogikos * klausimus, pavyzdžiui, nustatant dėstomųjų dalykų santykius arba dėstymo metodus, galima vadovautis sąveikos principais. Kad ir koks būtų tarp dėstomųjų dalykų santykis, ar tai J. F. Herbarto artikuliacija, ar T. Cilerio koncentracija, ar galop P. Barto koreliacija, visur čia yra tik tam tikra sąveika tarp atskirų dėstomųjų dalykų. E. Vėberis [29] didaktikos vadovėlyje, atmesdamas kitų autorių didaktikos metodų rūšiavimą, siūlo skirstyti pagal veiklumą, kurio reikalaujama iš mokytojo arba mokinio. Taigi jis gauna šias keturias kombinacijas:

1. Mokytojas veiklus — mokinys neveiklus.
2. Mokytojas veiklus — mokinys veiklus.
3. Mokytojas neveiklus — mokinys veiklus.
4. Mokytojas neveiklus — mokinys neveiklus.

Savaime aišku, kad ketvirtojoje kombinacijoje jokio pedagoginio vyksmo nėra, ir E. Vėberis toliau kalba tik apie tris didaktikos metodus. Jei sakysime, kad nei mokytojas, nei mokinys negali būti absoliučiai neveiklūs, o tik iš dalies, nes abu turi bent šiek tiek įtempti dėmesį, tai tuomet bus trys nevienodo agento ir reagento veikimo sąveikos rūšys.

---

* Reikia skirti pedagogiją — teorinę to mokslo dalį apie patį pedagoginį vyksmą — ir pedagogiką — praktinę to mokslo dalį apie vadovavimą sąveikai tarp bręstančių ir subrendusių žmonių.

Taigi aišku, kad svarbiausi pedagogikos klausimai (aukščiausias pedagogikos tikslas ir jos tyrimo objektas) — tai ne tik sąveikos principas, bet ir visas jos kursas, net gana smulkūs didaktiniai dalykai. Pagal sąveikos principą nustatoma ir pedagogikos vieta tarp kitų mokslų; teorinę pedagogiją galima priskirti prie biosocialinės antropologijos [30], o taikomąją pedagogiką — prie antropogogikos [31], kuri savo ruožtu yra tik taikomoji biosocialinė antropologija. Sąveika suteikia ir tam tikrą atspalvį visai pedagogikai, ir, norint ją išskirti iš esamųjų pedagogikos srovių, galima vadinti konstrukcinės sąveikos pedagogika arba tiesiog konstrukcine pedagogika, nes šis terminas parodo jos tikslus. Tarp esamųjų pedagogikos srovių (individo ir kolektyvo) ji esti maždaug viduryje, nes čia vienodai ginamos ir individo, ir kolektyvo teisės.

Konstrukcinės pedagogikos santykiai su pagalbiniais mokslais (kolektyvo psichologija) yra gana artimi ir reiškiasi taip pat per sąveiką, nes pedagogika tiems mokslams gali suteikti įdomios medžiagos, ir pati taip pat gali daug pasinaudoti visais šiais mokslais.

Čia visos pedagogikos pagrindas yra sąveikos principas, apie kurio reikšmę jau esu kalbėjęs, nes visa pasaulėžiūra, kaip buvo minėta, nurodant aukščiausią pedagogikos tikslą, jau tuo sąveikos principu nuspalvinta. Vadinasi, čia susidaro savarankiška dinamiška ir funkcinė pedagoginė sistema, kurioje tas pats principas yra svarbiausias visai pedagogikai. Čia aš pateikiu tos sistemos tik apmatus, ataudų dar nėra, ir jiems pagaminti dar daug metų reikės dirbti. Bet svarbu turėti bent griaučius, nes tuomet savaime vyksta tolesnė kristalizacija: kiekvienas gyvenimo faktas, kiekviena perskaityta ar taip galvoje iškilusi mintis tuoj randa sau vietą sistemoje, ne pražūva, o prisideda prie sistemos ugdymo. Be to, sistema padeda aprėpti kur kas daugiau faktų, negu net geriausia atmintis, nes tvarkingai kraunant visuomet daug daugiau galima sutalpinti ir greičiau surasti reikalingas daiktas, o svarbiausia, kad sistemingai sukristalizuotos žinios apsaugoja žmogų nuo blaškymosi, nuo per didelės svetimų nuomonių įtakos. Todėl kiekvienam pedagogui pagal savo linkimus bei gabumus svarbu pasirinkti vieną kurią nors pedagogikos sistemą ir apskritai gyventi bei elgtis

ne pagal laikinas, dažnai priešingas kitų nuomones, bet pagal savo pasaulėžiūros savarankiškai nustatytus principus.

Švietimo darbas, 1929, Nr. 2

KAI KURIŲ SISTEMINĖS PEDAGOGIKOS KLAUSIMŲ PAPILDOMIEJI AIŠKINIMAI [32]

1. Pedagoginė sistema ir pedagoginiai receptai

Daugumai nesuprantama, kodėl visą pedagogikos kursą taip stengiamasi pagrįsti sinergazijos principu. Gal geriau ir praktiškiau būtų nurodyti keliolika receptų, reikalingų mokytojui? Šituos receptus prisimindamas, mokytojas gal galėtų patenkinamai tvarkyti mokyklos darbą, turėdamas prieš akis ne tik mokymą ir auklėjimą? Juk ir auklėjimui, ne tik mokymui galima būtų pateikti įvairių receptų. Bet toksai kursas ir toks pedagogikos studijavimas būtų pradėtas ne nuo pradžios; tokie receptai tegali būti tik pagrindinio principo rezultatai. Daugumą jų jau pats studentas ar būsimas mokytojas privalo sukurti, jeigu jis bus pakankamai įsigilinęs į pagrindinius pedagogikos principus. Pedagoginis vyksmas ir aplinka, kurioje pedagogui prisieina dirbti, yra tokie įvairūs, kad ir geriausias specialistas negali iš anksto numatyti visokiausių galimumų. Reikia mokėti orientuotis, o nesivadovauti mneminėmis funkcijomis, tai yra prisiminti, kaip buvo mokoma elgtis panašiu atveju. Reikia susidaryti svarbiausias gaires. Pedagogui tokios gairės — sinergazijos principas.

Šiais laikais smarkiai pažengė bendroji didaktika ir atskirų dalykų metodika. Turime pakankamai gerų nurodymų, kaip dėstyti atskirus dalykus, kad pasiektume neblogų rezultatų. Dėl didaktikos ar metodų nebekyla smarkių ginčų. Metodiką iš dalies galima įsisavinti „receptų" forma. Kitaip yra su pagrindiniais bendrosios pedagogikos principais. Čia mes negalime paimti kurio nors pedagogikos vadovėlio ir iš ten tokius principus perimti. Jeigu mes kokio nors principo nesuvoksime, tai nė nežinosime, kuris pedagogikos veikalas mums priimtinesnis. Mat pedagogikos objektas skirtinguose veikaluose labai skirtingai nusakomas. Todėl reikia susidaryti tam tikrą sistemą, kuri vėliau padėtų atrinkti, kas kituose pedagogikos ob-

jekto ar pedagogikos tikslo nusakymuose yra geresnio ar vertingesnio.

Kai kalbama apie sistemą, tai neturima galvoje dogmų. Be to, nemanome, kad sistema atsakys į visus klausimus. Tokia sistema būtų dogmatiška, nelanksti ir negyva. Mes gi norime paaiškinti vieną principą, kuris padėtų sąmoningiau stebėti ir analizuoti pedagoginį vyksmą ir mokytų pedagogiškai galvoti. Tada nereikės klausinėti, kaip elgtis mokykloje ir kaip šeimoje.

Tenka girdėti nusiskundimų net ir iš patyrusių mokytojų, kad paskaita buvusi per daug teoriška, o jie norėję ko nors konkretesnio, praktiškesnio, kad galėtų taikyti mokykloje. Tokie nusiskundėjai dažniausiai ir laukia tik receptų. Žinoma, kartais gali būti ir paskaitininkas kaltas, kai jis pradeda kalbėti apie aukštus idealus ir visiškai pamiršta tikrovę. Tikrovės jokiu būdu negalima pamiršti ir reikia mokėti sistemos principus pritaikyti gyvenimui.

2. *Tradiciniai pedagogikos apibūdinimai*

Ankstesnėse pedagogikos paskaitose pateikėme keletą žymių pedagogų pedagogikos mokslo apibrėžimų. Pravartu jie ir čia prisiminti, panagrinėti, kas juose yra bendra, kuo jie vienas nuo kito skiriasi, kokie jų trūkumai.

T. Cyglerio apibūdinimas. Auklėjimas yra planingas vyresnės kartos (generacijos) veikimas augančios kartos kūno bei dvasios vystymąsi.

T. Cygleriui auklėjimas yra veikimas, būtent vyresnės kartos veikimas. Taigi pedagogikos esmė suprantama kaip senių darbas: seniai kažką dirba, o jaunieji yra pasyvūs, tylomis pasiduoda tam veikimui.

O. Vilmano apibūdinimas. Auklėjimas yra suaugusios kartos veiksmas. Toji karta rūpinasi ir imasi priemonių, kad sutvarkytų įgimtus jaunųjų siekimus, suteiktų jiems dorovingumo bei įdiegtų augantiesiems savo dvasinę dorovinę pasaulėžiūrą.

Čia irgi yra daug bendro su T. Cyglerio apibūdinimu. Visų pirma pabrėžiamas vienašališkas suaugusiųjų veikimas. Be to, nurodyta, ko suaugusieji turi siekti, kokių priemonių turi išsigalvoti, kad sutvarkytų natūralius jaunimo siekimus, suteiktų jiems dorovingumo ir įskiepytų

tam tikrą pasaulėžiūrą. Todėl O. Vilmano apibūdinimas yra aiškesnis negu T. Cyglerio, nes šis netgi nenurodo auklėjimo tikslo. [...] Tiesa, O. Vilmanas stengiasi gana tiksliai apibrėžti auklėjimo esmę. Jis kalba, kad reikia reguliuoti įgimtus vaiko linkimus. Ir tikrai, šitas reguliavimas gal ir yra pedagoginio darbo pagrindas. Bet nevisiškai teisinga jo nuomonė, kad auklėjimo tikslas — suteikti tiems linkimams dorovingumo. Kas gi yra dorovinga? Pats žodis populiarus, maždaug suprantamas, bet nėra tikslus, griežtai moksliškas. Sunku būtų nurodyti dorovingumo esmę.

V. A. Lajaus apibūdinimas. Auklėjimas yra vadovavimas vaiko vystymuisi (raidai) pagal sveikatos, taupumo, tiesos, grožio vertybes, papročių bei šventumo normas.

Taigi visi minėtieji pedagogai pabrėžia, kad auklėjimo esmė — suaugusiųjų veikimas, vadovavimas, kišimasis į raidą, tik po to jie dar prideda, kuo turi vadovautis ir ko siekti pedagogas, vadovaujantis vaiko raidai. V. A. Lajaus apibūdinimas šiuo atžvilgiu yra neaiškiausias. Čia sumaišyti, sujaukti į krūvą visokie terminai. Pavyzdžiui, nežinia kuriam galui paminėtas taupumas. Matyt, nesistengta surasti moksliško termino, kuris apimtų visas tas mišrias sąvokas.

L. Tolstojaus apibūdinimas. Auklėjimas yra priverstinis, smurtiškas kito asmens veikimas; to veikimo tikslas — išauklėti tokį žmogų, koks mums atrodo geras, kitaip sakant, tokį, kokie mes esame patys.

Šitame apibūdinime daug ironijos. L. Tolstojus visą jo meto auklėjimą laiko smurtu — žmonių perdirbimu, lipdymu pagal savo pavyzdį. L. Tolstojus savo apibūdinimą taip formulavo todėl, kad pats visai nepripažino tradicinės, šiuolaikinės pedagogikos, pašiepdavo ir pačią kultūrą, nes ji verčianti žmogų daug ką daryti per prievartą. To smurto tikrai daug yra ir auklėjime — L. Tolstojaus priekaištai iš dalies teisingi.

V. Kilpatriko[33] *apibūdinimas.* Pedagogikos tikslas yra sukurti asmenybę, sugebančią savarankiškai mąstyti ir spręsti, daryti išvadas laisvai, be jokių prietarų, nesavanaudiškai — atiduoti pirmenybę ne savo, o visuomenės gerovei.

V. Kilpatrikas apibūdino atsargiau. Tiesa, gali pasirodyti neaiškus asmenybės kūrimo terminas: čia reikia turėti galvoje įvairias jėgas, kurios formuoja asmenybę; tat

pedagogikos tikslas ir yra pakreipti tas jėgas tinkama linkme. Tačiau, labiau įsigilinę į V. Kilpatriko nurodomą auklėjimo tikslą, pamatysime, kad jis yra grynai intelektualinis, primenantis J. F. Herbarto pažiūras: čia kalbama tik apie mąstymą, sprendimą, savarankišką išvadų darymą. Gal mokykloms tokio tikslo ir užtektų, nes jos dažniausiai tesirūpina intelekto lavinimu, bet juk mokyklos neatlieka viso auklėjamojo darbo. [...]

Yra ir daugiau pedagogikos apibūdinimų, bet jie neduoda nieko naujo. Tie visi apibūdinimai labai įvairūs. Viena aišku, kad daugumas pedagogų auklėjimą supranta vienašališkai, kaip suaugusiųjų veikimą; suaugusieji laiko savo rankose auklėjimo monopolį ir nori jaunimą perdirbti, nepaisydami jo noro.

Pedagogikos supratimas kaip vienašališkas suaugusios kartos veikimas augančiąją šiek tiek labiau pateisinamas mokymo ir lavinimo srityje. Bet toksai nusakymas dar labiau netinka auklėjimui. Vienas svarbiausių trūkumų, kad čia senesnieji per griežtai atsiskiria nuo jaunesniosios kartos. Tuo tarpu auklėjimas vyksta bendruomenėje, kurios pilnateisiai nariai yra ir suaugusieji, ir beaugantieji. Šitie nariai vienas kitą veikia. Įtaka vyksta iš viršaus į apačią, iš apačios į viršų; ji eina ir į šalis. Auklėjimas vyksta ne tik žmonių bendruomenėje, bet ir santykiaujant žmonėms su gamta. Auklėjimas nesibaigia mokykliniu laikotarpiu, jis tęsiasi visą žmogaus gyvenimą. Tai yra daug daugiau negu sąmoningas vieno žmogaus veikimas kitą žmogų. Auklėjamasis veikimas yra kažin kas pirmykščio, panašiai kaip instinktas ir kiti su gyvenimo versmėmis susiję reiškiniai.

Bendruomenė yra ne statiška, o dinamiška arba kūrybiška. Tiesa, kiekvienas bendruomenės narys stengiasi išplėtoti ir savitą formą, todėl čia nėra asmenybių niveliavimo, bet šita plėtotė vyksta santykiaujant su kitais, pirmiausia su žmonėmis, o toliau ir su daiktais. Čia kiti sąlygoja jo, o jis sąlygoja kitų plėtotę. Iš tokio vyksmo gimsta naujos jėgos. Šitos jėgos — psichofizinės.

Žmogus aplinką psichina *, ją atitinkamai vertina, savaip suvokia. Tai žmogaus psichinės veiklos padarinys, dėl kurio žmogus išgyvena įvairiausias vertybes: gerumą, meilę, ištikimybę, užuojautą, įsijautimą, pagarbą, tei-

---

* *Antropomorfizuoja.*

singumą, tiesą ir t. t. Ugdymo procese kaip tik ir tobulėja, plėtojasi visos funkcijos, pradedant nuo natūraliausių, artimiausių instinktui, iki išplėtotų, konstruktyvių formų. Šitokį psichinį gyvenimą ir aiškina sinergazija. Pedagoginė sinergazija ne tik teorinis, bet ir praktinis principas, nes jis reikalauja iš pedagogo, kad sinergazija iš tikrųjų būtų natūralus ir nuolat stiprinamas vyksmas.

3. *Natūralioji sinergazija*

[. . .] Mūsų sinergaziją pradėkime aiškinti nuo natūraliosios sinergazijos, nes ji yra kiekvienos sinergazijos pagrindas. Štai du natūraliosios sinergazijos pavyzdžiai: a) dviejų metalų; b) motinos ir vaiko.

Buvo paimtas vario ir cinko gabalas. Tie gabalai nušlifuotomis pusėmis suglausti ir laikyti keletą metų. Nuėmus varžtus, paaiškėjo, kad tie gabalai neatsiskiria, jie tiesiog suaugę. Išilgai perpjovus, pasirodė, kad vario molekulės įsiskverbė į cinko molekules, o cinko molekulės — į vario molekules. Iš tų dviejų metalų susidarė savotiškas naujas metalas. Tai savotiška sąveika, judėjimas priešingomis kryptimis. Čia yra ir kūrybiškumo: mat susikūrė naujas metalas, naujos spalvos, naujo kietumo. Tai būdinga kiekvienai sinergazijai, nes kiekvienoje sinergazijoje vyksta kūrimas, atsiranda kas nors naujo. Tai pavyzdys iš neorganinės gamtos. Organinė gamta teikia daugiau sinergazijos pavyzdžių. Bet mes paieškokime natūraliosios sinergazijos pavyzdžių iš žmonių gyvenimo. Geriausias iš tokių pavyzdžių — motina ir vaikas * [. . .].

4. *Pedagoginės sinergazijos žymės*

Pedagoginė sinergazija — tai psichofizinė, dinaminė sistema, tai nuolatinė, abipusiška, konstrukcinė sąveika tarp subrendusiųjų ir bręstančiųjų, siekimas geresnės ateities. Šioje definicijoje išskaičiuota 10 pedagoginės sinergazijos žymių: 1) psichofizinė, 2) dinaminė, 3) sistema, 4) subrendusieji ir bręstantieji, 5) nuolatinė, 6) abipusiška, 7) konstrukcinė, 8) siekimas, 9) geresnės, 10) ateities. Reikia suprasti kiekvienos tų žymių pagrindai, ir tada sinergazijos principas aiškėja.

---

* *Šį pavyzdį autorius mini ne pirmą kartą, todėl trumpinta.*

Psichofiziškumas. [. . .] Vien psichinių ir fizinių reiškinių pedagoginėje sinergazijoje negali būti. Iš viso reikia pabrėžti pedagoginių reiškinių visybiškumą. Remiantis dualistinėmis pažiūromis, kalbama apie psichinių ir fizinių reiškinių sulipimą. Bet sulipimo terminas gali klaidinti. Kas sulipę, pirmiausia turėjo būti atsiskyrę. Todėl geriau kalbėti apie funkcijas, iš kurių aišku, kad čia yra tik skirtingos jėgos, kokybės. Funkciniai santykiai niekuomet negali būti paskiri. Kaip pavyzdį galima paminėti stūmoklį. Jį spaudžiant, mažėja oro apimtis, bet kartu didėja ir spaudimas. Tarp tų dydžių yra funkciniai ryšiai. Kiekvienas tų dydžių yra skirtingas ir kiekvienas jų skyrium neegzistuoja. Tai dvi skirtingos pasireiškimų formos. Tik abstrakčiai galima kalbėti atskirai apie psichinius ir atskirai apie fizinius reiškinius. Bet pedagogikoje mes turime reikalo su gyvu, natūraliu vyksmu. Čia pagrindas yra empirinis. Pedagogui rūpi prieiti prie praktiškų priemonių. Dualizmas nuo to tolina. Pedagogikoje negalima skaldyti, pavyzdžiui, brendimo į psichinį ir fizinį. Tai galima daryti tik abstrakčiai. Negalima sakyti, kad yra, pavyzdžiui, psichinio ir fizinio brendimo sąveika. Mat tada būtų pirmiau išskiriama ir tik po to jungiama. Todėl tenka tvirtinti, kad žmoguje yra paskirų funkcijų sąveika, santykiai.

Dinamiškumas[34]. [. . .] Sunku suprasti reiškinius, arba fenomenus, jų prie ko nors nepriskyrus. Bendriausia prasme reiškiniai ir veiksmai priskiriami prie materijos, o ši sutapatinama su substancija. Materija — „mater rerum". Bet šitoks materijos kaip substancijos supratimas nedaug ką pasako. Todėl dauguma šiuolaikinių gamtos filosofų tokio materijos supratimo atsisako ir materiją aiškina kaip jėgą. Tada materija esanti elementariausia jėgos forma. Jėgą materijai reikia pripažinti, nes, jei materija niekaip neveiktų, tai yra neturėtų jėgos, ji neegzistuotų arba būtų nesuvokiama. Bet pati sąvoka „jėga" nebūtinai pasako apie jėgos nešėją (materiją), nors mes šitaip esame pratę mąstyti. Pedagoginės sinergazijos dinamiškumo žyme ir norima pabrėžti, kad dinamiškumas nebūtų temdomas substancijos formos, kad galima būtų įprasti galvoti apie dinamiškumą nepereinant tuojau prie dinamiškumo nešėjo ar substancijos. [. . .]

Kokią nors jėgą suvokiame, kai ji susiduria su kita jėga. Vienos jėgos mes negalime suvokti. Taigi dinamiz-

mas vyksta tarp jėgų. Dinamiškumą reikia suprasti ne tik kaip atsikratymą jėgos nešėju. Pabrėžiame, kad vien tik jėga neegzistuoja. Sinergazijoje susiduriame su sąveikos jėgų sistemomis. Gyvulių sąveikos jėgos daug paprastesnės, nes paprastesnė ir gyvulių „jėgų sistema".

Sistema. Yra sistema, yra ir chaosas. Chaosas gali būti visur, neorganinėje ir organinėje gamtoje, socialiniame gyvenime, moksluose, filosofijoje ir kt. Sistema — tai tvarka. Tuokart kalbama ne apie krizes, o daugiau apie aiškumą, darnumą. Tokiame darnume yra ir kūrybiškumo. Nuo to ir priklauso sistemos reikšmė auklėjimui.

Kokios iš viso yra sistemos žymės? Pasaulis, graikiškai „kosmos", pažodžiui reiškia darnumą, tvarką, taigi ir grožį. Kosmoso sistema priešinga chaosui. Šituo pažymima jėgų santykiai, struktūra, jėgų subordinacija. Mokslo sistema suprantama kaip organiškas sąvokų jungimas. [...] Sistema, jėgų tvarka, vidinė struktūra — priešingybė chaosui. Žmogus — ne chaosas, o sistema. Komplikuota sistema. Ugdymas šitą sistemą gali tobulinti.

Bręstantieji ir subrendusieji. [...] Gamta bręstančiuosius apdovanojo savotiškomis priemonėmis, savotiška prigimtimi, kuria jie gali stipriai veikti suaugusius [žmones]. Visi žino, kad jaunimas moka ir senstančius išjudinti iš sustingimo, nes jis yra reaktyvesnis, jautresnis kiekvienam gyvenimo pasikeitimui. Seniai yra konservatyvizmo nešėjai, praeities atstovai, stengiasi užfiksuoti, kas jau yra pasiekta. Jaunimas ieško naujų kelių, bent svajoja apie juos, skelbia naujas idėjas ir nustato ateitį. Taigi vyksta nuolatinė ateities ir praeities sinergazija. Tėvų ir vaikų, arba bręstančiųjų ir subrendusiųjų, sinergazija yra opi problema ir tos problemos nesiima spręsti joks kitas mokslas, kaip tik pedagogika. Jai rūpi išanalizuoti, kokia yra šita sinergazija, ištirti jos reikšmę.

Nuolatinumas. Nuolatinumas sinergazijoje — negęstantis dinamiškumas. Iš karto gali atrodyti, kad kai kurie dinamiški pėdsakai pranyksta. Paklausei kieno nors kalbos, vėliau ją užmiršai, ir gali atrodyti, kad tuo viskas baigta. Bet iš tikrųjų taip nėra. Galime kalbos vėliau ir neatsiminti, bet ji, kaip nauja jėga, patekusi į jėgų sistemą, pakeitė kiek ir pačią sistemą, o naujoji sistema vėliau vėl kitaip reaguoja. Dinamiški pėdsakai beveik neišnyksta; sakome — beveik, nes iki galo jų išaiškinti negalime. Dinamiški pėdsakai gali visada atsinaujinti, net

iki mirties. Įgyti įspūdžiai daro įtaką visai žmogaus patirčiai, jo sąmonei. Jie suteikia naujų atspalvių. [. . .]

Abipusiškumas. Svarbu suprasti, kad mes, suvokdami išorinį pasaulį, labai daug pridedame ir nuo savęs: išorė mus veikia, bet kartu ir mes kuriame išorę. Prisiminkime nors ir povaizdžius[35], kurių pagrindas yra išorėje, bet jų padariniai, kuriuos mes vadiname povaizdžiais, pareina ir nuo mūsų pojūčių. [. . .] Povaizdžiui medžiagos duoda išorinis pasaulis, bet ir mes patys prisidedame prie jo susiformavimo. Čia yra dviejų krypčių susidūrimas. Vieniems žmonėms labiau būdinga vienokia kryptis — įcentrinė, kitiems kitokia — išcentrinė. Vaikams labiau būdinga ergatinė funkcija. Visiškai kitaip yra menininkams. Menininkai paveikslą pirmiau sukuria savyje, jį ten ilgai nešioja, lyg kad jį matytų, ir tik po to paveikslas „išnešamas" į išorę. [. . .]

Konstruktyvumas. Abipusiškumą sinergazijoje suprasti dažnai nesiseka. Mums daug lengviau nusakyti, kaip mus daiktai veikia, ir sunkiau,— kaip mes veikiame daiktus. Mokykloje labai svarbu skirti abipusiškumą. Tada susidaro visiškai kitoniškas ugdymas. Svarbu matyti, kaip mokiniai veikia vienas kitą ir mokytoją, o mokytojas — mokinius. Tik tada atsiras klasėje aktyvumas. Tame vyksme agentai nuolat keičiasi su reagentais.

Su abipusiškumu susijęs bipoliariškumas. Abipusiškumui reikia mažiausiai dviejų jėgų, dviejų jėgų centrų. Jei veikėjai būtų tos pačios kokybės, to paties įtempimo, tai dinamizmas nyktų, silpnėtų. Taigi reikia skirtingų jėgų. Reikia daugiau kokybinių skirtumų. Jeigu, pavyzdžiui, tarp vyro ir moters bus didesnis skirtumas, atseit, vienas bus vyriškesnis, antra — moteriškesnė, tai įtempimo, dinamizmo, patraukimo, erotizmo bus daugiau. Bet ir kiekybinis skirtumas turi ne mažesnę reikšmę. Vienas, pavyzdžiui, daug žino, kitas nežino. Tarp tokių dviejų asmenų pasikalbėjimai gali būti gyvi. Ne tik žinantis veikia nežinantį, bet ir nežinantis duoda pirmajam naujo, ne žinių, o pajaudinimo, emocijų.

Sąveika padeda išlyginti bipoliariškumą. Todėl čia kartu vyksta ir skirtumo išlyginimas, ir kartu kuriami skirtumai. Prisieina kalbėti apie konstrukcinės sąveikos asimiliaciją ir disimiliaciją.

Asimiliacijos dėsnis. Sinergazijai stiprėjant ir žmonėms telkiantis į kolektyvus, tarp tų žmonių savaime

vyksta panašavimas ir palengva didėja asimiliacija. Lotyniškai „similis" — panašus. Bendradarbiaudami savaime daromės vienas į kitą panašūs; ne fiziškai, o psichiškai — įpratimais, linkimais, skoniu ir kt. Kur susitinka gyvos būtybės, kur tik vyksta sinergazija ir auklėjimas, ten kiekvienas pavyzdys veikia vienas kitą ir skatina panašavimą. Tą reiškinį galėtume vadinti psichine indukcija, savotišku užsikrėtimu. Pavyzdžiui, užsikrečiame žiovuliu, juoku, ašaromis, madomis. [. . .] Tai vyksta be mūsų valios ir savaime suartina sinergazijos narius. Pavyzdžiui, kai mokytojas pradeda darbą su vos pradėjusiais lankyti mokyklą mokiniais, atrodo, jis bus bejėgis peršokti tą didžiulę bedugnę tarp savęs, subrendusio žmogaus, ir vaiko, turinčio daug skirtingų, net kontrastiškų ypatybių. Tačiau mokytojui bendraujant su mokiniais, šie savaime ima jį panašauti, ir asimiliacija galų gale juos gali taip suartinti, kad mokytojas ir mokiniai gyvens tais pačiais interesais, drauge džiaugsis ir liūdės. Bet galime prisiminti ir dar didesnį kontrastą — naujagimį ir motiną. O vis dėlto bematant tarp abiejų užsimezga glaudūs ryšiai. Motina gerokai pasikeičia — pasiduoda kūdikio veikiama ir darosi į jį panašesnė. Taip ir mokytojas pasiduoda savo mokinių įtakai, šie jį perdirba.

Auklėtojo tipas — tinkamiausio sinergazijos nario pavyzdys. Per asimiliaciją jis savo interesais ir išgyvenimais darosi panašus į vaiką, nes vaikas dažniausiai esti geresnis už mokytoją. Nuolatinis vaiko siekimas stiprinti savo jėgas yra stipresnis negu mūsų. Taigi mokytojas per asimiliaciją darosi jautresnis. Jis intuityviai supranta kito žmogaus būklę. Tie mokytojai, kurie lengviau pasiduoda asimiliacijai, yra geriausi. Iš viso, juo didesnis kolektyvas, juo asimiliacija stipresnė. Tai yra svarbiausia sinergazijos kryptis, kuri ilgainiui sinergazijos narius visiškai suartina, padaro panašius, sutapatina, ypač psichikos atžvilgiu.

Disimiliacijos dėsnis. Nereikia manyti, kad vien per asimiliaciją žmonija galėtų priartėti prie tobulos konstrukcinės sinergazijos. Joje yra ir priešingos krypties linkimų. Greta individų, lengvai pasiduodančių asimiliacijai, pasitaiko ir daug išsišokėlių, kurie nelabai pasiduoda panašavimui, reiškia skirtingas nuomones, ieško savotiškų tiesos kriterijų. Šitą sinergazijos kryptį pavadinsime disimiliacija. Ji dažniausiai kyla iš endogeninių,

paveldėtų žmogaus ypatybių ir iš aplinkos. Žmonės, augę įvairiose aplinkybėse, savaime įgyja skirtingų siekimų.

Disimiliacija, kaip ir asimiliacija, yra visuotinis ir žmogaus, ir gamtos gyvenimo reiškinys. Greta bendrų žymių siekimo, kuris būdingas tiek landšaftui (vietovaizdžiams), tiek gyvulių kolonijoms, yra ir linkimas išsiskirti kokia nors individualia žyme. Pavyzdžiui, grūdai atrodo visi vienas į kitą panašūs kaip vandens lašai, o vis dėlto, pagal vadinamąjį mutacijų dėsnį, kartais tarp jų pasitaiko išsišokėlių, nukrypėlių nuo normos. Tie nukrypimai atsiranda ne visada suprantamu būdu ir net yra paveldimi.

Asimiliacija žmones tarsi niveliuoja, daro vienodus, vienas į kitą panašius, nes tada lengviau tarpusavyje sugyventi. Asimiliacija palaiko konservatyvias socialinio gyvenimo jėgas ir yra kolektyvo savisaugos pasireiškimas. Disimiliacija yra priešingas procesas. Tai — pagrindinis evoliucijos veiksnys. Priešindamasi niveliacijai, disimiliacija savaime skatina žmonių diferenciaciją. Pastebime, kad pirmykščių žmonių gyvenime yra daugiau asimiliacijos; panašavimu paremta jų kultūra, papročiai, darbas, charakteris. Kas kita kultūringų tautų gyvenimas. Čia pastebime didžiausių skirtingumų, atsiranda naujų žmonių tipų, net su keistais linkimais. Tai ir yra progreso pagrindas. Iš pasipriešinimo asimiliacijai kyla ieškojimas naujų gyvenimo vertybių. Kultūrinių vertybių kūrėjai savaime specializuojasi: atsiranda įvairių rūšių mokslininkų ir praktikų. Pats gyvenimas reikalauja diferenciacijos, nes be jos nebūtų pažangos. Gyvenime ir auklėjime remtis vien asimiliacija būtų konservatyvu ir net nedorovinga. Abi tos sinergazijos kryptys (asimiliacija ir disimiliacija) yra vienodai svarbios. Be asimiliacijos nebūtų rimto pagrindo žmonių sugyvenimui, be disimiliacijos nebūtų kultūros bei pažangos. [. . .]

Siekimas geresnės ateities. [. . .] Ateities meilė — laukimas to, kas ateis. Mes ateitį galime paveikti, ir ateitis mus smarkiai veikia. Čia ir abipusiškumas, ir dinamiškumas, ir amžinumas. Tai filogenetinis ciklas. Mes negalime ištrūkti iš to ciklo dinamiškumo. Ciklas teikia mums naujų jėgų. Idealai pavirsta ne tik jėgomis, bet ir gairėmis. Kas yra dorovė? Tai poelgiai, vedą į aukščiausią tikslą. Idealai teikia žmogui naujų jėgų dirbti. Jei aš nematau prasmės, tikslo — sunku būti ištvermingam. Todėl di-

džiausia pedagoginė vertybė — nusistatyti tikslą, kuris sukelia malonių jausmų. Progresyvūs stimulai skatina pasiryžimą. Jau pats laukimas pradeda spiesti konkrečias veikimo funkcijas. Laukiamas objektas, mūsų mintyse tampąs kristalizuotų vilčių branduoliu, gali virsti ateities vaizdu. Ateitis laikoma geresne, kitaip ji nebūtų laukiama. Iš čia ir optimizmas. [. . .]

J. Vabalo-Gudaičio paskaitų, skaitytų 1938 m. pavasasio semestre, konspektas, paruoštas asistento K. Dausos. (Spausdinama pirmą kartą)

PEDAGOGINĖS TEORIJOS IR PRAKTIKOS SANTYKIAI

[. . .] Žodis „praktika" yra kilęs iš senovės graikų kalbos [žodžio] „praktikos" (veiklus, įgudęs) ir reiškia darbą, dažniausiai biznį, susijusį su judesiais (sunkų fizinį darbą, šokius, rašymą, skaitymą, kalbą ir pan.), arba bent taikomąjį darbą, susijusį su gyvenimo reikalavimais. [. . .]

Žodis „teorija" taip pat kilęs iš senovės graikų kalbos [žodžio] „theōria" (stebėjimas, vidinis regėjimas) ir reiškia sąvokų bei vaizdinių, nesusijusių su konkrečiomis, daiktiškomis žymėmis, rinkimą į darnų vidinį vaizdą bei sistemą, kūrimą ilgos grandinės žinių, iš gyvenimo paimtų ir vienu logikos siūlu bei principu sujungtų. [. . .] Trumpai tariant, teorija yra didelė, darni, faktais pagrįsta, dėsningai bei logiškai vienu principu sujungta ir turinti tam tikrą vertę žinių sistema. Dar trumpiau galima pasakyti, kad teorija yra tikrasis mokslas. [. . .]

Vienas žymus profesorius, buvęs mokytojas, kartą pareiškė, kad geras mokytojas savo praktikoje visados elgiąsis priešingai, negu reikalauja pedagogika. Turiu pasakyti, kad šis paradoksalus tvirtinimas neneigia pedagogikos reikšmės: jos reikalavimai praktikai yra tinkami, tik reikia juos suprasti priešingai. Bet šis tvirtinimas kartais gyvenime pasidaro panašus į teisybę ir tiesiogine prasme. Jei mokytojas susipažino su dabartine pedagogika tik paviršutiniškai, neturėjo pedagoginių pratybų, tai mechaniškas pedagogikos principų taikymas mokykloje gali duoti neigiamų padarinių, ir tokiam mokytojui gali kai kada atrodyti, kad reikia elgtis priešingai pedagoginės teorijos reikalavimams.

Bet yra ir rimtesnių priežasčių neigti pedagogikos reikšmę mokyklinei praktikai. Jei kurio nors dalyko dėstytojas yra savo mokslo šakos gilus žinovas, sugeba aiškiai reikšti mintis, tai jam atrodo, kad ir mokinys jo mintis turi lengvai ir taip pat aiškiai suprasti, kad čia pedagogika jam nieko nepridės ir jo darbo nepalengvins. Be to, jei toks specialistas dar domisi vaikais, yra gana pastabus ir sumanus, turi įgimto pedagoginio takto, tai jo darbas mokykloje duoda gerų vaisių, juo patenkinti ir tėvai, ir mokiniai. Nors ir nedaug, bet tokių pavyzdžių gyvenime yra, ir jie mokytojus įtikina, kad geriausias pedagogas tas, kuris gerai ir giliai supranta savo dėstomąjį dalyką, kad jam jokios pedagogikos nereikia.

Nėra abejonės, kad dėstytojas turi savo dalyką gerai žinoti bent tiek, kiek nustatyta programoje, kad programoje nagrinėjamas problemas turi giliau suprasti net už geriausią mokinį, kad jis privalo žinoti, nors ir populiariai, net naujausius dėstomojo mokslo laimėjimus, nes nuo viso to daug pareina ir geras mokymas. Tik labai abejoju, ar mokiniams geriau dėstys siauras specialistas bei mokslininkas, kurio interesai, kalba ir galvojimas labai skiriasi nuo vaikų, kuris įvairiomis smulkmenomis nustelbia dėstomojo dalyko pagrindus, išblaško vaikų dėmesį arba kai kuriuos mokinius per daug sudomina viena specialybe, skriausdamas kitus dalykus, turinčius ne mažesnę intelektinę arba gyvenimišką reikšmę. Man teko klausytis daug žymių specialistų bei mokslininkų ir patyriau, kad tarp jų, ne mažiau kaip ir tarp paprastų žmonių, pasitaiko tokių tipų, kurie savo mintis reiškia neaiškia, sunkiai suprantama kalba, jų mintys slenka vingiais, be plano bei sistemos, jie net suaugėlį, intelektiškai subrendusį klausytoją greit nuvargina, įvaro jam nuobodulį, net snaudulį. Buvo ir tokių įžymybių, kurie savo mintis sugebėjo aiškiai išreikšti tik raštu, o jų paskaitos buvo neįkandamos, kiti gi — atvirkščiai. Būdavo ir tokių, kurie nei žodžiu, nei raštu nesugebėdavo aiškiai savo mintis reikšti, bet buvo labai geri eksperimentatoriai ir nepavaduojami pratybų vedėjai. Manau, kad panašūs specialistai bei profesoriai vidurinėje mokykloje būtų labai blogi dėstytojai, kad apskritai pedagoginiai sugebėjimai ir specialybės gilinimas yra du skirtingi tiesiogiai nesusiję dalykai, kurie kai kada net sunkiai suderinami. Jei mes turėtume geresnių vadovėlių, pritaikytų

pagal vaikų amžių ir jų savimonę, su suprantamai išnagrinėta dėstomojo dalyko programine medžiaga, suskirstyta bent į dvi dalis: pagrindinę, visiems mokiniams privalomą, minimalios apimties ir suprantamai (populiariai) išdėstytą, o antrą — pagrindinės dalies pagilinimus bei papildymus (tik gabesniems mokiniams) su gausesniais ir šiek tiek sunkesniais uždaviniais bei pratybomis, tuomet galbūt blogam mokytojui, nors geram specialistui, būtų lengviau dirbti, ir mažiau nukentėtų mokinių siela nuo šabloniškų ir vaikams nepritaikytų specialisto mokslinimo metodų.

Jei dėstomojo dalyko specialistas neturi įgimtų ekstrospekcinių (kito sielai pažinti) gabumų, tai be pedagogikos jam sunku geriau pažinti vaiko sielą, [suprasti] savotišką vaiko intelektą ir mokinio individualius skirtumus, o be šių žinių jis negali sąmoningai reguliuoti vaiko psichofizinės raidos, negali ugdyti jo intelekto, formuoti jo poelgių ir skatinti siekti aukščiausio pedagogikos bei žmonijos tikslo.

Toks specialistas, neturėdamas pedagogikos žinių, noromis nenoromis turi tenkintis programinių žinių „perteikimu" mokiniams, mnemine (atminties) dresūra, kad mokiniai sugebėtų pagal jiems duotą šabloną atsakyti į programinius klausimus ir įgustų patenkinti specialisto užgaidas. Specialistui atrodys labai keista, jei aš pasakysiu, kad apskritai žinių „perteikimo" nėra, kad mokytojo mintys bei žinios, nors ir išreikštos „suprantama" kalba, nepereina iš jo galvos į mokinio galvą, nors spiritistai ir kai kurie kiti mistikai tuo tiki. Žinios formuojasi vaiko sieloje lyg psichinis embrionas, bręsta iš dalies ne pasąmonėje ir tik tam tikroje raidos stadijoje išreiškiamos žodžiais bei poelgiais. Sokratas lygina pribuvėją su mokytoju, kuris tik palengvina mokiniui naujų žinių gimdymą, bet jų iš savo galvos į vaiko neįdeda. Deja, mūsų specialistai be pedagogikos greit pavirsta amatininkais, tik jų amatas daugiau panašus į kalvio (kalimu pagrįstą), o ne į psichinės pribuvėjos amatą. Sunku tikėti, kad tokie specialistai išugdytų naujų minčių kūrėjų, kad jie nesužalotų mūsų vaikų sielos. Tokie sužalojimai nelengvai paaiškėja arba jie pasirodo tik kur kas vėliau, todėl ir tėvai jų nepastebi, gali būti net patenkinti mokytojo darbu; dar sunkiau vaikams įvertinti tokių mokytojų darbą, ypač kai jiems retai tepasitaiko dirbti su tikrai geru pe-

dagogu. Todėl nenuostabu, kad ir mūsų visuomenė dažnai nesugeba atskirti mokytojo nuo pedagogo, gero pedegogo nuo blogo.

Pagaliau jei yra šiek tiek gerų mokytojų be pedagogikos, tai iš to nereikia daryti apibendrinimų, kad pedagogikos niekam nereikia mokytis, nes yra kur kas daugiau blogų mokytojų ir jiems reikia padėti kokiu nors būdu tobulėti. Net ir geresniems mokytojams, manau, pedagogika negali pakenkti: galbūt jie pasidarytų dar geresni, nes gerumo mastas be pedagogikos labai subjektyvus ir netikslus.

Mažiau svarus specialistų argumentas prieš pedagogiką yra sakymas, kad ji visiems mokytojams kelia vienodus reikalavimus ir jų darbą ne tik suvaržo, bet ir sušablonina. Šis argumentas yra labai pasenęs ir tinka tik XVIII—XIX a. pedagogikai, o iš dalies galbūt dar ir konfesinei, bet dabartinė pedagogika jau nėra receptų bei nurodymų rinkinys, kaip mokytojui elgtis tam tikrais atvejais. Tokie iš anksto surašyti bei išmokti nurodymai mokytojui praktinės reikšmės neturi, nes negalima numatyti visų konkrečių sąlygų bei įvairių mokinio psichofizinių pasireiškimų, kad galima būtų mokytojui į juos tinkamai reaguoti pagal nurodytą šabloną. Todėl dabartinė pedagogika remiasi geresnių ir sąmoningesnių pedagogų praktikų patirtimi, jos psichologine ir pedagogine analize, griebiasi net didaktinių eksperimentų, kad patikrintų tinkamesnius mokymo metodus, apibendrinimus bei dėsningumus nustato indukciniu būdu, pratina tiksliau galvoti ir spręsti pedagogines problemas, nes kiekvienas mokytojas savo kasdieniniame darbe susiduria vis su naujomis, nors ir smulkiomis, problemomis, ir reikia mokėti jas savarankiškai išspręsti, pasinaudojant žymiausių pedagogų galvojimo metodais bei jų sukurtais principais. Todėl dabartinė pedagogika mokytojui ne tik nekelia konkrečių reikalavimų, bet ir nori palengvinti mokytojo santykiavimą bei sąveiką su mokiniu, nes ir mokymo esmę sudaro ne mokytojo išorinis darbas, o mokinio vidinis įtempimas, jo „įsisavinimo" bei mokymosi vyksmas, kuris yra tik stimuliuojamas mokytojo žodžių ir kitų veiksmų. Šie abipusiški pedagoginiai veiksmai, kurie užsimezga tarp mokytojo ir mokinio, ir šių veiksmų reguliavimas nėra panašus į jokį kitos specialybės darbą. Pedagogikos tikslai ir didaktikos uždaviniai, nu-

kreipti į pedagoginio darbo racionalizavimą, į to darbo ekonomiškumą bei našumą, taip pat visai skiriasi nuo uždavinių, keliamų kitiems mokslams. Todėl, pavyzdžiui, filologija neturi nieko bendro su taisyklingos kalbos bei rašybos mokymo racionalizacija, ir žymiausias filologas lituanistas gali būti blogiausias lietuvių kalbos bei rašybos mokytojas. Panašiai ir agronomijoje: labai geras agronomas (teoretikas ir praktikas) gali būti blogas mokytojas. Tai dar nereiškia, kad lituanistas neišmoko lietuviškai kalbėti bei rašyti, o agronomas — racionaliai ūkininkauti, nes kai kurie tų dalykų išmoksta visai be mokytojo pagalbos. Mokytojo blogumas bei nepedagogiškumas reiškiasi tokiomis žymėmis: mokinys pas blogą mokytoją mokosi 2—3 kartus ilgiau negu pas gerą, išmoktą greičiau užmiršta ir kai kada net grįžta į pirmykštę nemokyto būklę; baigęs mokslą pas blogą mokytoją, toliau jo neplečia ir išmokto darbo netobulina, be to, kai blogas mokytojas, darbas mokiniui nuobodesnis, daugiau varginantis, nedidinantis jo darbingumo ir neugdantis charakterio bei valios.

Pedagogika turi šiek tiek bendro su psichotechnika, kuri nustato žmogui tinkamiausius psichofizinio darbo metodus, suderintus su jo individualiomis ypatybėmis; ji įstato žmogų į nuolatinio savo darbingumo didinimo vėžes, į stachanovietišką tobulesnių darbo metodų kūrybos kelią.

Neliesdamas čia smulkesnių priekaištų [pedagogikos] teorijai, galiu pasakyti, kad tarp pedagogikos praktikos ir teorijos yra abipusiška dinamiška sąveika, kad praktika be teorijos yra akla ir netiksli, o teorija be praktikos yra bergždžia ir negyvenimiška. Jau iš anksčiau duotų praktikos ir teorijos sąvokų apibūdinimo aišku, kad jos sudaro neskaldomą vienetą, kad praktika — tai raumenys, rankos, jėga, kurianti vertybes ir aukštinanti žmogų, o teorija — tai smegenys, protas, mokslas, didinantis praktikos reikšmę ir nuolat ją tobulinantis. Praktika be teorijos greit sustingsta, virsta rutina, nesąmoningu, net juodu darbu, o teorija ieško naujų kelių, daro praktiką sąmoningą, nurodo jos tolesnį tikslą ir sujungia fizinį darbą su intelektiniu, konservatyviąją kūrimo dalį derina su revoliucingąja.

Tik, deja, ne kiekviena teorija turi tokią reikšmę, o jų yra daug, ir nelengva pasirinkti tinkamiausią. Čia kar-

tais mums padeda įžvalgūs idėjos žmonės, genialūs politiniai vadai, kurie toliau už mus numato ir suranda tiesesnį kelią į geresnę žmonijos ateitį. Be to, dabartinė pedagogikos teorija, nors yra toli nužengusi ir TSRS jau visiškai išsivadavusi iš kenksmingos ir despotiškos teologijos bei filosofijos globos, bet iki tiksliųjų mokslų (biologijos bei fiziologijos) dar jai ilgas kelias, nes ir jos pagalbiniai mokslai — refleksologija, psichologija (empirinė ir eksperimentinė), pedologija (vaikotyra), vaikų sociologija, tipologija bei charakteriologija, psichoterapija ir kt.— nėra dar pasiekę aukšto lygio ir trukdo pedagogikos raidai.

Bet ir dabartinė pedagogika gali suteikti mokytojui praktikui daug naujų principų, kurie yra išbandyti geresnėse eksperimentinėse mokyklose ir kurie didina mokinių darbingumą ir palengvina jų darbą. [. . .]

Žemės ūkis, 1940, Nr. 11 (207)

PEDAGOGIŠKAS MOKINIŲ GRUPAVIMAS

Seniausias iki šiol tebevartojamas mokinių grupavimas — tai klasės. Jau senovės Romoje buvo klasės, minimos M. F. Kvintiliano raštuose. Jos, manau, atsirado drauge su dėstomosios medžiagos padalijimu į septynias meno (mokslo) šakas: gramatiką, retoriką, dialektiką, aritmetiką, geometriją, muziką ir astronomiją. Romos imperatorių laikais prie šių septynių dalykų buvo pridėti dar du dalykai: architektūra ir medicina. Taigi atsirado tradicinės 7—9 klasės, kurios atitinka ir mūsų reformuotos gimnazijos [36] klasių skaičių.

J. Šturmas [37], 1538 m. įsteigęs pirmąją gimnaziją Štrasberge, padalijo jos kursą taip pat į 9 klases, pridėjęs dar vieną parengiamąją klasę, nors dėstomieji dalykai buvo sutvarkyti jau ne pagal klases.

J. Komenskis [38] (1592—1670), nustatydamas klasių skaičių, šiek tiek nutolsta nuo tradicijos ir žengia pirmyn, atkreipdamas dėmesį į vaiko brendimo laikotarpius. Nors jis žmogaus brendimo laikotarpį gana mechaniškai skirsto į keturis vienodus periodus po šešerius metus, bet jis nustato kiekvienam periodui atskirą mokyklos tipą, o kiekvienas mokyklos tipas turi tik šešias klases. Todėl jis ir gimnazijoje (lotyniškoje mokykloje) palieka

tik šešias klases, kurias pavadino vėl senoviškai, pagal dėstomosios medžiagos suskirstymą, būtent: gramatikos, fizikos, matematikos, dorovės, dialektikos ir retorikos klasėmis.

Vėlesniais laikais, ypač XX amžiuje, vis daugiau atsiranda mokslininkų, kurie nori iš gimnazijos klasių padaryti pedagogišką mokinių kolektyvą, kuriame susidarytų palankiausios vaikų brandinimo sąlygos. Daugumas mano, kad geriausia grupuoti mokinius į klases pagal jų išsilavinimą, nes vienodo išsilavinimo vaikai palengvina mokytojui pritaikyti visai klasei savo aiškinimus ir reikalavimus. Bet, kai reikia nustatyti vaikų išsilavinimą, tai dažniausiai pasitenkinama tik jų amžiumi ir žinių patikrinimu iš praeitos klasės kurso. Praktiškai dažnai ir šių normų nesilaikoma. Pavyzdžiui, mūsų gimnazijose pasitaiko, kad vienas vaikas tik devintų metų, o kitas toje pačioje klasėje jau keturioliktų. Manau, kad tarp tokių vaikų maža bendro, ir jų santykiai nėra pedagogiški: šiuo atveju jauniausias vaikas savo poelgiais bei naiviais atsakymais pasidaro visiems mokiniams pajuokos ir eksperimentų objektu. Manau, kad jau per vieną trimestrą jam bus įkalbėta bei įteigta, kad jis yra kvailas, o per metus vaikas bus visai sudarkytas. Jau dabar jam kai kurie mokytojai pranašauja neišvengiamą pasilikimą antrus metus, bet antrieji metai toje pačioje klasėje turi ir nemaža neigiamybių. A. Binė ir T. Simonas tam tikrais bandymais (testais) nustatė, kad, jei vaikas savo intelektiniu subrendimu viršija normą arba nuo jos atsilieka[39] daugiau kaip dvejais metais, tai jam reikia skirtingų brandinimo sąlygų. Vadinasi, ir komplektuojant klases galima laikytis siauresnių amžiaus ribų: skirtumas nuo normos į vieną ar į antrą pusę iki vienerių metų nesudaro jokių kliūčių paskirti vaikus į vieną klasę; dvejų metų nukrypimas nuo reikalaujamos normos į vieną ar į antrą pusę leidžiamas tik išimtiniais atvejais. Be to, juo vaikai jaunesni, juo griežčiau reikia laikytis amžiaus skirtumo taisyklių. Po 17 metų mergaitėms ir po 19 metų berniukams amžiaus skirtumas neturi didelės reikšmės.

Imu dar vieną gyvenimo pavyzdį. Du 10 metų mokiniai, abu vienodai baigę tą pačią pradinę mokyklą (4 skyrius), bet vienas iš jų be egzaminų įstoja į pirmą parengiamąją klasę, o antras po dviejų mėnesių ruošimosi (per vasarą) šiaip taip išlaiko [egzaminus] į antrą (nereformuo-

tos) gimnazijos klasę. Čia iš karto peršokta per dvi klases. Manau, kad mokiniui, darančiam tokį šuolį, reikėtų rimtesnio, negu paprastai daroma, patikrinimo ir ne tik jo mokyklinio pasiruošimo mokytis antros klasės kursą, bet ir jo psichofizinio subrendimo bei stiprumo, nes iš minėto įvykio matome, kad antrasis vaikas kaip tik ir nepasižymi ypatingu stiprumu, nei fiziniu, nei psichiniu. Čia vaiko brandinimui taip pat susidaro nepalankios sąlygos, ir jam bus labai sunku nelikti antrus metus, ypač persilaužimo metais. Apskritai, priimant mokinį į kurią nors klasę arba jį perkeliant į aukštesnę klasę, negalima tenkintis paprastais egzaminais iš išeito kurso, nes sėkmingas darbas kitoje klasėje pareina ne tiek nuo sugebėjimo atpasakoti išeitą kursą, kiek nuo bendro intelektinio subrendimo bei darbingumo ir nuo gabumų atskiriems dėstomiesiems dalykams. Bendras intelektinis darbingumas ir mokinio gabumai atskiriems dalykams negalima nustatyti per paprastus egzaminus, o reikia tam tikrų mokytojo atliekamų mokinių darbo stebėjimų, reikia specialių bandymų bei testavimų, reikia turėti mūsų mokinių darbingumo normas.

Dabar dažnai pasitaiko, kad brandos liudijimo savininkas universitete, kai reikia apibrėžti paprasčiausias sąvokas, kai reikia trumpai, bet planingai nušviesti (raštu) kokį nors konkretų klausimą, yra ne 18—19 metų intelektinio darbingumo, kaip turėtų būti, o tik 14—15 metų (paprastas kareivis — eilinis — yra 12 metų intelektinio darbingumo). Tokių pavyzdžių aš turėjau šimtus, ir juos galėčiau atitinkamais dokumentais iliustruoti, bet, manau, jog ir be smulkesnių įrodymų aišku, kad mokinių psichinis brendimas neatitinka dėstomosios medžiagos suskirstymo klasėmis, kad ši medžiaga dažnai suskirstyta nepedagogiškai, ir per daug uolus jos brukimas mokiniams gali net trukdyti jų psichinį brendimą. Žinoma, mokiniai augdami natūraliai bręsta ir kartu didėja jų intelektinis darbingumas, bet ir čia atskirų mokinių psichinio brendimo tempas yra labai nevienodas: vienodo amžiaus ir vienos klasės mokiniai gali skirtis vienas nuo kito net keletu psichinio subrendimo ir intelektinio darbingumo metų. Todėl klasės sudarymas iš vienodo psichinio subrendimo mokinių yra labai sunkiai įvykdomas, be to, mūsų klasių-pamokų metodas yra seniai ir griežtai pasmerktas (žr. *Deschamps J.* L'autoéducation à l'école applique au pro-

gramme du Dr. Decroly, Lamertin, Bruxelles, 1924). Nenuostabu, kad įvairiose valstybėse ieškoma naujų mokymo metodų: Europoje mes turime kompleksinį, laboratorinį P. Peterzeno planą (Landeserziehungsheime) [kaimo internatinės mokyklos], J. Zikingerio (Manheime), O. Dekrolio, M. Montesori ir kt. mokymo metodus [40]. Jungtinėse Amerikos Valstijose pagarsėjo projektų metodas, autodidaktinis metodas ir įvairūs mokymo „planai", pavadinti pagal miestų vardus, kur jie pirmą kartą buvo pritaikyti mokyklose: čia randame Elizabeto (Elizabeth), Vinetkos, Platuno (Platoon) planą, Grupių sistemos (the Group System), Pueblo, klasės individualinį (the Class-Individual Plan), Daltono planą ir kt. [41] Nenagrinėdamas čia smulkiau minėtų metodų, pažymėsiu tik, kad kiekvienas jų liečia mokinių sugrupavimą, ir siekia mokymo individualizacijos. Vieni iš tų metodų visai panaikina klases ir paverčia jas mokslo bei mokymosi kabinetais, kiti tik kai kuriuos dalykus palieka individualiam mokymuisi. Vieni metodai, kurie klasių nenaikina, o tik suteikia joms lankstesnę formą, stropesnius mokinius perkelia į aukštesnę klasę ir viduryje mokslo metų, kartais tik lygtinai (išbandymui), o susidariusias mokiniui spragas padeda išlyginti jo savarankišku darbu; kiti elgiasi atsargiau ir leidžia tik atskirų dėstomųjų dalykų, kuriems mokinys yra ypač gabus, mokytis aukštesnėje klasėje, arba atvirkščiai — nukelia mokinį į žemesnę klasę mokytis tik tokių dalykų, kuriems mokinys negabus. Kiti metodai įveda lankstesnes programas ir plačiai vartoja kompensacijos principą: iš tų dalykų, kurie mokiniui sunkesni, daug mažiau reikalaujama, užtai iš kitų dalykų, kurie jam lengvesni, reikalaujama kur kas daugiau. Pagaliau pagal kitus metodus mokiniai tai pačiai mokomajai medžiagai mokytis suskirstomi į keletą lygiagrečių klasių pagal jų darbingumą arba net vienoje klasėje iš jų sudaromos bent trys grupės: sparčiųjų, vidutiniųjų ir lėtesniųjų. Kiekvienai grupei taikomi šiek tiek skirtingi reikalavimai ir mokymo metodai.

Nors kiekvienas iš šių įvairių mokymo organizavimo metodų turi ir gerų elementų, bet nepasakyčiau, kad jie yra organiškai susiję su kuria nors filosofine pedagogikos sistema, nes juose yra daug eklektizmo, ir daugiau dėmesio kreipiama tik į mokymo techniką, į spartesnį

mokomosios medžiagos išmokymą, o ne į patį auklėjimą, į aukščiausių pedagogikos tikslų siekimą.

Mano pedagoginei sistemai (sinergatinei) artimiausias turbūt bus projektų metodas [42], ypač kai sumažinsiu jo amerikonišką pragmatiškumą ir išplėsiu intelektinių, o ne tik materialinių vertybių kūrimą, kai atitinkamai papildysiu intelektinio bendradarbiavimo metodiką. Iš tikrųjų, projektų metode rasime daug sinergazijos (sąveikos) elementų: čia palaipsniui siekiama tolimų tikslų bei ateities priartinimo prie tolimiausio tikslo, savo idealų įkūnijimo; čia susidaro aukšto integralo kolektyvas, sujungtas bendrų interesų ir tikslų, be to, kiekvienas to kolektyvo narys gali pasirinkti sau darbą pagal savo gabumus, bet darbą, suderintą su kitų to kolektyvo narių darbu; pagaliau tarp narių čia vyksta gana intensyvi ne tik intelektinė, bet ir emocinė sąveika; čia vienas kitą paskatina bei užkrečia darbo nuotaika ir kartu palengvinama kiekvienam pasiekti aukštesnio darbingumo.

Mokinių grupavimą aš taip pat pavadinčiau pedagogišku tik tokį, kuris skatina mokinius intensyvesnei konstrukcinei (lipdančiai, suartinančiai) sinergazijai, kuris sudaro patogiausias sąlygas mokinių abipusiškam veiklumui ir jų darbingumui reikštis. Tuo atžvilgiu aš manau, kad mokinių grupavimas klasėmis kai kada yra geresnis net už laikiną mokinių susigrupavimą kuriam nors projektui atlikti, nes klasė yra pastovesnis, platesnis ir visapusiškesnis socialinis mokinių vienetas. Vaikas iš gimtosios šeimos turi pereiti į kitą — mokyklinę šeimą, į savo klasę. Čia jam mokytojai yra tarsi tėvai, o mokiniai, artimiausi draugai,— jo broliai. Čia amžiaus arba išsilavinimo skirtumas, bent iki tam tikro laipsnio, dar nekliudo jų sinergazijai, nes santykiavimas su vyresniais už save arba daugiau išsilavinusiais duoda progos įvairesnėms sąveikos formoms užmegzti ir kartu padaro mokyklinius santykius artimesnius šeimos ir visuomenės narių santykiams.

Deja, mūsų klasėse nedaug to pedagogiško sinergatiškumo yra. Visų pirma per pamokas, kai mokytojas aiškina naują pamoką arba tikrina senos pamokos išmokimą, šiame jo darbe dauguma klasės mokinių visai nedalyvauja: vieni iš karto suprato jo aiškinimus ir jiems kartojimai bei kitų mokinių tikrinimai visai neįdomūs; kiti yra šį tą praleidę arba menkesnio gabumo ir aiškinimo nesu-

pranta (todėl ir neklauso), treti dalį pamokos galbūt ir klauso, bet greit pavargsta ir toliau negali klausytis; dar kiti turi neatidėliotinų darbų (nebaigtų ruošti pamokų kitai valandai) arba tiesiog įdomesnių darbų ir todėl klasės darbe nedalyvauja. Suprantama, kad be darbo nuobodu sėdėti, reikia susigalvoti kokią nors pramogą: prasideda mokytojo gerumo bei kantrumo bandymai įvairiais juokais, o ilgainiui mokytojų ir mokinių santykiai pereina į nepedagogišką destrukcinę sąveiką, kai vieni kitiems stengiasi padaryti ką nors nemalonaus. Išlaikyti visos klasės veiklumą ir konstrukcinę sinergaziją tarp mokytojų ir mokinių dažnai apsunkina per didelis mokinių skaičius klasėje — žemesnėse klasėse užtektų 20, o aukštesnėse — iki 30 mokinių (iš tikrųjų esti dvigubai daugiau). Minėtai sąveikai kliudo ir kai kurie vaikai — nenuoramos, blogai išauklėti, net kai kada chuliganiški tipai, be debilikų ir imbecilikų, kurie taip pat sudaro keletą procentų. Žinoma, jei tokių vaikų ilgesnį laiką nepavyks įtraukti į konstrukcinę sinergaziją, reikia jiems turėti atskiras klases, kur juos galima būtų paveikti jiems pritaikytu pedagoginiu režimu; be to, reiktų turėti ir repeticijų klases, kur laikinai [turėtų būti] mokomi silpnesnieji mokiniai, praleidę keletą pamokų, blogiau pasiruošę ir pan. Pagaliau mokytojams lengviau būtų reguliuoti pedagoginę sąveiką su mokiniais, jei mokytojai sugebėtų įsigilinti į atskirų mokinių ypatybes, jei jie sugebėtų nustatyti nepageidaujamų poelgių priežastis (mokiniuose), skirti darbingą nuo darbštaus, sekti vaikų interesų pabudimą ir pagal tuos interesus skirstytų dėstomąją medžiagą. Aš čia nemanau mokytojų kaltinti, nes iš kur jiems įgyti tokių sugebėjimų, jei dauguma visai neragavo pedagogikos mokslo, o kiti tik išklausė 4 val. (per vieną semestrą) teorijos, o jokios pedagoginės praktikos neatliko, nes ji universitete neprivaloma. Jei dabartinėmis sąlygomis mes negalime suteikti visiems gimnazijų mokytojams pedagoginio paruošimo, tai bent kiekvienai gimnazijai galėtume paruošti vieną pedologą mokyklai [43], kuris padėtų sugrupuoti mokinius ir užmegzti su jais tinkamesnius santykius. Ne mažiau svarbu būtų rimčiau pedagogiškai paruošti ne tik humanitarinių dalykų dėstytojus, bet ir visus kitus (matematikus, gamtininkus, technikus, juristus), kurie dirba mokytojais ir gali būti geri savo mokslo šakos specialistai, bet be atitinkamo pedagoginio pasiruo-

šimo jie negali būti geri pedagogai, nors ir daug metų mokytojautų. Galbūt todėl pas mus labai daug kreipiama dėmesio į knyginį mokinių mokslinimą, į žinių jiems įkalimą, bet labai maža težiūrima mokinių psichinio brendimo, net jų intelekto formavimosi, mažai kreipiama dėmesio į jų savimoką bei saviauklą, dar mažiau — į jų charakterio formavimą, į jų auklėjimą, socialinimą, dorovinimą, nes visi šie klausimai nespecialistui labai tolimi ir mažai tesuprantami teoriškai ir ypač praktiškai.

Su mokinių skirstymu į klases yra susijusi dar viena žaizda — tai antramečiai, kurių kai kada būna 30%. Jei toks palikimas antriems metams pataisytų kiekvieną paliktą mokinį, tai būtų pusė bėdos. Labai gausiais duomenimis užsienyje įrodyta, kad tik 28% antramečių dirbo geriau, 36% — kaip pirmaisiais metais, o 36% — blogiau [44]. Čia iš tikrųjų mūsų klasių yra didelė blogybė, ypač kai dėl vieno ar dviejų dalykų tenka visus metus gaišti, o kiek tai kainuoja tėvams, valstybei, kiek vaikui žalos, kai kada net ir jo būdui bei dorovei.

Manau, kad antramečių šiek tiek sumažės, jei pagerės mokytojų paruošimas, jei mokytojas sugebės ne tik griežtai reikalauti, bet ir įdomiai, lengvai pateikti mokiniui dėstomąją medžiagą. Jų galima sumažinti kreipiant daugiau dėmesio į mokinių mokymosi metodus, į tų metodų individualizavimą, dažniau pačioje mokykloje atliekant pavyzdines mokymosi pamokas, kontroliuojant mokinių mokymosi namuose būdą bei to darbo sąlygas, sudarant repeticijų klases mokykloje ir panaudojant kai kurias priemones iš anksčiau nurodytų įvairių mokymo organizavimo metodų. Pagaliau mūsų klasėse per mažai sinergazijos yra ir tarp mokinių: klasė turėtų daugiau rūpintis savo garbe, geru vardu, turėtų stipriau reaguoti, kai skriaudžiamas silpnesnis, turėtų kiekvienas tos pačios klasės arba ir tos pačios gimnazijos mokinys įspėti kitą draugą blogai nesielgti, padėti mažiau gabiam savo paaiškinimais, užrašais, knygomis bei patarimais; mokytojai turėtų dažniau skirti kolektyvinių darbų, kur mokiniai turėtų progos reikšti savo socialinius jausmus. Galima būtų klasės mokinius suskirstyti į nedideles kuopeles iš keleto mokinių, kiekviena kuopelė gautų arba net pati išsirinktų seniūną bei organizatorių, kuris rūpintųsi savo kuopelės moksline ir ypač dorovine pažanga; jie būtų lyg mokytojo pagalbininkai ir tarpininkai tarp jo ir kuope-

lės narių; seniūnai gali rodyti iniciatyvos, ruošiant kokią nors pramogą ar literatūrinį vakarėlį, leidžiant klasės laikraštį, prižiūrint, o kai kada ir padedant silpnesniems, kad visi kuopelės nariai žinotų, kas užduota kitai dienai, kad mokytojo paaiškinimus suprastų, pamokas ruoštų ir t. t. Žinoma, seniūnai pasidalija darbą su savo kuopelės nariais, bet naudojasi nuolat ir mokytojų, ypač auklėtojų, patarimais bei nurodymais. Ir už mokyklos sienų seniūnas neužmiršta savo kuopelės narių ir, kiekvienai progai pasitaikius, pirmas pasisveikina, užkalbina ir įvairiais būdais stengiasi jiems parodyti savo mandagumą ir geraširdiškumą, o kuopelės nariai atsilygina jam tuo pačiu. Net mokinių tėvai gali būti įtraukti į tą globojimo ir abipusiškos pagalbos darbą, nes svarbu įprasti socialiai elgtis kasdieninio gyvenimo smulkmenose, tuomet vėliau tas įpratimas išsiplės ir taps rimtesniais visuomeninio gyvenimo darbais, nes be socialinimo nėra ir dorovės, o mokslas be dorovės — tik pavojingas įrankis nedoro žmogaus rankose.

Tautos mokykla, 1935, Nr. 21

MOKYKLŲ DEMOKRATIŠKUMAS BEI LIAUDIŠKUMAS

Nors mūsų mokyklos yra skirtos visiems, bet iš tikrųjų jos vis dėlto nelabai prieinamos smulkių ūkininkų bei darbininkų vaikams, ypač gyvenantiems toliau nuo miesto, kai reikia rudenį, ypač žiemą, pasiekti mokyklą už kelių kilometrų neturint tinkamų drabužių, nes prie mokyklų nėra pigių bendrabučių, o apgyvendinti vaiką privačiuose [butuose] yra brangu ir be tinkamos globos bei priežiūros nepedagogiška. Brangina mokslą ir uniformos, nes vyresnių šeimos narių dėvėti drabužiai negali būti pritaikyti mokiniams. Gerokai apsunkina darbininko biudžetą ir vadovėlių pirkimas, jų dažnas kaitaliojimas, neskaitant didelio mokesčio už mokslą, kuris visiems neturtingiesiems, bent patenkinamai besimokantiems, turi būti panaikintas.

Vadovėliai taip pat daugiau pritaikyti inteligentų bei turtingesniųjų vaikams negu biednuomenei, nes jie dažnai nepopuliariai parašyti, neparuošti savimokai, juose nėra pakankamai pratybų, sprendimų bei atsakymų pavyzdžių, gausesnių iliustracijų, nedidelių žodynėlių knygos gale ir kitokių pagalbinių priemonių savarankiškam

mokinio darbui. Patys mokytojai taip pat mažai dėmesio tekreipia į neinteligentų šeimų vaikus, kuriems ypač sunku mokytis iš tokių vadovėlių, parašytų greičiau mokytojams negu mokiniams, nenurodo jiems tinkamesnių mokymosi metodų.

Mūsų mokyklų, ypač gimnazijų, atmosfera, jų režimas bei tvarka turi daug „poniškumo".

Mūsų liaudis, šimtmečiais kentėjusi ir ant savo kailio išbandžiusi ponų valdymo ir auklėjimo metodus, gerai supranta poniškumo esmę. Kai susiduriame su žmogaus blogybėmis (godumu, egoizmu, žiaurumu, neteisingumu) ir norime, kad jis taip nesielgtų, tai jam įsakmiai sakome: „Būk žmogus!" Tokiais atvejais niekuomet nesakoma: „Būk ponas!", o greičiau atvirkščiai. Kai kas nors pradeda plūstis, grasinti, griebiasi smurto ir kitų blogybių, tai pirmasis atsikirtimas su plūdimosi atspalviu savaime išsprūsta maždaug tokiais žodžiais: „Žiūrėk, koks čia didelis ponas atsirado!"

Apskritai liaudies sąmonėje ir pasąmonėje, paveldėtoje iš baudžiavos laikų, poniškumas siejasi su tam tikromis charakterio neigiamybėmis, kurios išsivystė dar feodaliniais laikais, bet ir dabar lengvai atsiranda tarp turtingesnių žmonių ryšium su jų stambesne nuosavybe, su šiek tiek skirtinga jų socialine būkle, gamybos priemonių valdymu, kitų darbo jėgos išnaudojimu. Tos degeneratyvaus pobūdžio neigiamybės pagal kilmę yra poniškos ir pastebimos tarp kapitalistų. Todėl tokias neigiamybes galima vadinti poniškomis arba trumpiau — poniškumu.

Toks poniškumas mokykloje gali pasireikšti, pavyzdžiui, fizinio darbo vengimu ir jo neapykanta, paprastų darbininkų niekinimu bei nenoru su jais bendrauti, o kai kada net savo tėvų (darbo žmonių) gėdijimusi, turtų ir ypač privačios nuosavybės garbinimu ir socialistų neapykanta, silpnesnio išnaudojimu, jo skriaudimu, žiaurumu, smurtavimu, išdidumu, dykinėjimu ir pan.

Kova su mokinių poniškumu yra sunki, ilga. Reiktų įvairiomis priemonėmis skatinti, kad mokyklose atsirastų daugiau vaikų, kurie būtų liaudiškai bei demokratiškai namie išauklėti arba bent būtų lankę atitinkamai sutvarkytą ikimokyklinę auklėjimo įstaigą, privalomą ypač tiems, kurie netinkamai auklėjami namie; reiktų ir pačioje mokykloje organizuoti liaudiškus kolektyvinius darbus ir skatinti mokinių bendravimą pagal liaudiškumo

principus, ir patys mokytojai turėtų būti tokio bendradarbiavimo pavyzdžiai. Netiesiogiai [su poniškumu] galima kovoti įvairiomis priemonėmis trukdant poniškų tipų formavimąsi.

Demokratiškumą išlaikyti mokykloje padeda ir tinkamai organizuotas fizinis darbas. Žmogus yra neskaldoma psichofizinė būtybė. Todėl ir fizinis darbas, bent augančiam organizmui, yra būtinas psichinio bei intelektinio sveikatingumo veiksnys. Be to, fizinis darbas padeda arčiau susipažinti su darbo žmonių gyvenimo sąlygomis bei jų darbo sunkumais, ir kartu fizinis darbas neleidžia mokiniams nutolti nuo savo liaudies papročių bei reikalų. Kiek to fizinio darbo, kokios formos miesto ir kaimo vaikams, kokiais laikotarpiais jis turi būti įterptas į mokinių knyginį bei intelektinį darbą, čia neliesiu. Tik dar noriu pabrėžti, kad grynai fizinio bei mechaniško darbo turėtų būti kiek galima mažiau, nes kiekvienas paprasčiausias fizinis darbas yra sąmoningas vyksmas, susijęs su socialinio gyvenimo tikslais, kiekvienas darbas turi savo racionalizuotą metodiką, kiekviename darbe galima parodyti [didesnį] ar mažesnį įgudimą, tam tikrą, nors ir nedidelį išradingumą, kuris padąro darbą našesnį arba lengvesnį. Tuomet darbas įgyja didesnę auklėjamąją reikšmę, aukština žmogų, teikia jam pasitenkinimą bei džiaugsmą, nustoja buvęs „juodu" darbu, nes kiekvienas darbas, kuris duoda kokių nors vertybių liaudžiai, negali žmogaus „juodinti" bei žeminti.

Manau, kad mokiniai, baigę gimnaziją, būtų mažiau nutolę nuo liaudies, jei mokyklose būtų daugiau dėmesio kreipiama į išmokymą žinias taikyti praktiškai nors paprasčiausiems gyvenimo reikalams. Dabar, pavyzdžiui, tiek daug valandų skiriama botanikai, o retas kuris moka nustatyti augalo pavadinimą pagal tam tikrą augalų vardų raktą; nemažai išeinama ir fizikos, o dažnai baigusieji gimnaziją nemoka pataisyti elektros skambučio, perdegusio atsarginio elektros kamštelio; mokosi higienos, o patys jos taisyklių nesilaiko ir neturi jokio supratimo apie pagalbos suteikimą nelaimės atvejais; mokosi literatūros istorijos, o nemoka schematiškai charakterizuoti vyraujančių visuomenėje tipų (profesinių, tautinių, politinių); mokosi matematikos dalykų, o nemoka išmatuoti žemės ploto, žvyro krūvos kubatūros, apskaičiuoti procento ir pan. Žinoma, tokiais reikalavimais aš nenoriu gimna-

zijos paversti amatų mokykla. Tik manau, kad atskirų mokslo šakų principai bei taisyklės mokiniams pasidaro aiškesni ir jų reikšmė suprantamesnė, kai patys mokiniai teorines žinias čia pat bando taikyti praktiškai. Taigi mokyklinė teorija * priartėtų prie gyvenimo, o gyvenimo praktika neleistų taip greit užmiršti išeito kurso.

Yra dar nemažai smulkesnių mokyklos trūkumų, kurie skaudžiau liečia varguomenės negu turtuolių vaikus; juos taip pat vardan liaudiškumo reikia šalinti. Prie tokių neigiamybių priskirčiau per didelį skaičių antramečių mokinių (kartais iki 40%, o vidutiniškai keliolika procentų), kurie dėl vieno arba dviejų nepatenkinamai išeitų dalykų paliekami kartoti kurso iš visų dalykų.

Nemažai nukenčia mokiniai ir dėl gimnazijos kurso vientisumo; jį reikėtų dalyti bent į 2 ciklus (4 ir 3 metų), nes dabar daugiau kaip pusė mokinių, nutraukusių gimnazijos mokslą kur nors viduryje, negauna nieko baigto, dažnai net atskiri dalykai lieka neišeiti iki galo, žinios būna nesistemingos, su didelėmis spragomis, todėl greit užmirštamos ir mažai teturi reikšmės.

Mokiniai, sulaukę 16 metų, dažnai pastoviai susidomi kokia nors specialybe, bet dabartinė gimnazija iki pat galo moko visus vienodai, mokiniai negali pasirinkti specialybei reikalingų dalykų, neturi progos išbandyti savo pašaukimą, o išėjus iš gimnazijos, patiems dar sunkiau savo pašaukimą rasti.

Pagaliau daug mokiniams palengvintų gimnazijos kursą baigti lietuvių kalbos rašybos suprastinimas ir rašybos žodynėlio išleidimas, daugiau pratybų iš atskirų dalykų įvedimas bent aukštesnėse klasėse, tobulesnis mokinio žinių vertinimas, pagalba silpnesniems mokiniams mokykloje, pedagogiškesnė egzaminų tvarka, iš mokyklų bibliotekėlių išėmimas netinkamų knygų ir jų papildymas naujomis. Visų šių klausimų čia smulkiau neliesiu, nes jie yra siauresni ir juos turi spręsti pedagogai specialistai.

Visi šie trūkumai kilo daugiau dėl buvusio politinio režimo ir tik iš dalies dėl netinkamo mokytojų parinkimo arba dėl blogo jų paruošimo.

Lietuvos aidas, 1940 liepos 13

---

* *Čia turimas galvoje teorinis mokomųjų dalykų dėstymas.*

[...] Žmogus, gyvendamas organizuotame kolektyve (valstybėje), patiria to kolektyvo psichofizinę galią, pamato atskirų darbo sričių bei veikėjų reikšmę kolektyvo išlaikymui, nusižiūri ir tinkamiausį darbą, kuris jį gali išaukštinti visuomenėje, nujaučia aukštesnių (ne asmeninių) tikslų garbę bei patrauklumą, o dažnai susikuria ir tolimą idealizuotą gyvenimo tikslą, kuris jį masina, šaukia į darbą, į idealo vykdymą. Pašaukimas tai yra pastovus patraukimas prie tam tikros srities darbų, kurie turi visuomeninę reikšmę, kuriais siekiama aukštesnio, idėjinio tikslo. Sunku kalbėti apie šykštuolio palūkininko, apie elgetos, mokinio, tarnaitės, vergo, padienio juodadarbio pašaukimą, nors šie visi žmonės gali būti įgudę savo darbo specialistai bei profesionalai. Antra vertus, sunku įsivaizduoti mokslininką, mokytoją, politinį veikėją, kuris visai nesirūpintų visuomenės gerove, neturėtų aukštesnių tikslų, nesivadovautų jokiu idealu, nors tų siekimų aukštumas bei tolimumas, jų supratimas gali būti labai nevienodas.

Šis išorinio (egzogeninio) pobūdžio, lyg pačios visuomenės „šauksmas" bei raginimas stoti į jos darbininkų eiles ir padeda kurti jos gerovei reikalingas vertybes, yra [pirmoji] tikrojo pašaukimo esminė žymė. Pašaukimas — tai socialinės pareigos supratimas, laisvas individo atsidavimas kolektyvui, atskiro nario — visam organizmui. Netikras pašaukimas kuriai nors profesijai bei darbui pasireiškia tuomet, kai vaikas arba naivus žmogus pajunta patraukimą prie tam tikros profesijos tik dėl jos atstovų (pvz., karininkų) gražios uniformos, [...], dėl didelės algos, dėl įtikimo tėvams ir t. t. Tokie nerimti „šaukėjai" bei masintojai dažnai žmogų suvilioja ir jį apvilia, nes, prasilenkęs su tikruoju „antgamtiniu" pašaukimu, žmogus nepatiria idėjinio darbo smagumų, negali savo darbui atsiduoti visa siela, greit atšąla nuo pripuolamai pasirinkto darbo, nebūna jame uolus ir ištvermingas ir, jei įgrįsusio darbo nepameta, [tai] jį atlieka kaip vergas, tik dėl duonos, o tokiu darbu lieka nepatenkinta ir visuomenė, ir jis pats.

Nors darbo našumas ir jo malonumas daug pareina nuo to, kas mus šaukia prie darbo: ar gimininingi, ar tolimi žmonės, ar gyvybiniai visos valstybės, ar nesvarbūs

tik tam tikros visuomenės dalies reikalai, bet tikrasis pašaukimas remiasi tam tikrais įgimtais žmogaus gabumais, jo talentais. Šie talentai turi savotišką vidinį balsą: jie ragina žmogų imtis tokių darbų, per kuriuos galėtų pasireikšti stipresni įgimti gabumai. Šiems gabumams darbas yra psichofizinis maistas, nes nuo darbo gabumai didėja, kartu žmogus patiria pasisekimą ir džiaugsmą. Todėl talento šauksmas yra lyg alkano prašymas maisto, vidinis reikalavimas atitinkamo darbo, kuris įgalintų žmogų geriausiai išugdyti savo įgimtus gabumus ir tuo būdu visuomeniniame gyvenime pasiekti didžiausį darbingumą bei kūrybingumą. Eiti šia kryptimi — reiškia siekti didžiausio darbo našumo ir aukščiausios gerovės sau ir visuomenei. Pasukti kita kryptimi — tai prasilenkti su savo pašaukimu, skursti psichofiziškai ir apvilti save ir visuomenę. Todėl pasirenkamo darbo suderinimas su savo įgimtais gabumais sudaro antrąją tikrojo pašaukimo esminę žymę. Ši žymė yra grynai individinė, vidinio (endogeninio) pobūdžio ir, tik sąveikaudama su pirmąja aukštesne žyme, sudaro pilną tikrojo pašaukimo psichinę būseną, kurios dinamikos čia smulkiau nenagrinėsiu, o duosiu tik trumpą pedagoginio pašaukimo charakteristiką.

Pedagogas yra idėjinis veikėjas: jis ruošia naują, kultūringesnę, humaniškesnę žmonių kartą, jis kuria geresnę tautos ateitį arba, anot Dž. Diujo, verpia socialinio gyvenimo siūlą. Jis privalo turėti susiformavusią pasaulėžiūrą, aukštą idealą, bet ne todėl, kad jį bruktų visiems vaikams, o tik [kad] planingai veiktų jų sielas savo būdo ir poelgių pastovumu, savo siekiamų tikslų aiškumu. Pedagogą į darbą šaukia socialinis poreikis, panašus į motinos potraukį, kuris padaro jos širdį jautrią psichofizinėms savo vaiko negerovėms, atveria vertybių užuomazgą vaiko sieloje ir ragina idealizuoti vaiko ateitį, dėl jos aukotis. J. H. Pestalocis, visą savo gyvenimą paaukojęs liaudies ir varguomenės vaikams, sako: „Nuo pat mažų dienų mano širdis kaip galingas kalnų upelis veržėsi prie vienatinio mano gyvenimo tikslo — panaikinti liūdesio ir skausmo (vaikų) versmes". To liūdesio ir fizinio bei psichinio skausmo mūsų vaikai nemažai patiria ne tik mokykloje, bet ir šeimoje. Jų teisės, palyginti su kitais piliečiais, yra mažiausiai saugomos, o jie patys mažiausiai sugeba priešintis suaugusiojo savavaliavimui ir smurtui. Todėl pirmoji pedagoginio pašaukimo žymė — „širdies

veržimasis" mažinti vaikų psichofizines negeroves, jų gyvenimą padaryti humaniškesnį, išgirsti skriaudžiamų vaikų balsą ir padėti pedagogiškiau sutvarkyti santykius tarp vaikų ir tėvų, tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų.

Antroji vidinio pobūdžio žymė — tai pedagoginis talentas, kuris apima įvairias psichines ypatybes, susispietusias aplink motinišką arba tėvišką instinktą savo vaikams. J. H. Pestalocio darbas [45] Stanco miestelyje * su apleistais, našlaičiais ir varguomenės vaikais vaizdžiai rodo, kokią formą įgavo jo pedagoginis talentas. Jis rašo: „Mano vaikai nuo ankstaus ryto iki nakties glūdumos kiekvieną minutę matydavo ir jusdavo, kad mano širdis limpa prie jų, kad jų laimė — mano laimė, jų džiaugsmas — mano džiaugsmas. [...] Nuo pat ryto iki vakaro aš būdavau tik vienas tarp jų. Visa, kas jų kūnui ir dvasiai buvo daroma, buvo mano rankų darbas. Bet kokia pagalba ir parama varge, nelaimėje, kiekvienas pamokymas būdavo mano. Mano ranka laikydavo jų ranką, mano akys žiūrėdavo giliai į jų akis; mano ašaros tekėdavo ir maišydavosi su jų ašaromis, ir mano šypsena lydėdavo jų šypseną. Jie gyveno ne išoriniame Stanco pasaulyje, bet manyje, o aš gyvenau juose. Aš nieko neturėjau: nei namų, nei bičiulių, nei tarnų — aš turėjau tik juos. Kai jie būdavo sveiki ir linksmi, aš — tarp jų, kai tik kada susirgdavo — aš neatstodavau nuo jų. Vakare paskutinis guldavau, o iš ryto pirmas keldavau. Ir jau atsigulęs vis dar mokydavau juos ir melsdavaus su jais drauge, nes jie to norėjo".

Sunku trumpai aprašyti tą tikro pedagogo psichinę būseną, tuos jausmus ir savotiškus santykius, kokie įsivyrauja tokiame pedagogiškame kolektyve. Čia pasireiškia ne tik veiklioji pedagogo meilė savo auklėtiniams, bet [ir] sugebėjimas patraukti vaikus prie savęs, suorganizuoti juos į darbingą kolektyvą, susilieti su vaikais į vieną šeimą ir gyventi išvien su jais tais pačiais rūpesčiais, domesiais * ir jausmais. Čia neužtenka sugebėjimo įsigilinti į vaikų psichiką, ją suprasti, o reikia daug atjautos savotiškai vaiko sielai, daug įjautos į jo išgyvenimus. Galbūt trumpiausias pedagoginio talento apibūdinimas būtų, jei jį pavadinčiau susąmoninto motiniškumo (tėviškumo) pasireiškimu svetimiems vaikams.

---

* *J. H. Pestalocio mokyklos vietovės pavadinimas.*
* *Interesais.*

Pagal V. Lypmaną, O. Vainigerį[46] ir kt. normalaus vyro sieloje galima rasti $^3/_4$ vyriškumo ir $^1/_4$ moteriškumo. Todėl ir vyriškis gali turėti motiniškų ypatybių, ypač jei sakytume, kad lytinio jausmo sublimacija (nustelbimas ir nugramzdinimas į pasąmonę) gali sąmonėje prasiveržti kitu pavidalu — motinystės jausmais. Motiniškumo (tėviškumo) kompleksas paprastai laikomas socialių jausmų prototipu. Todėl nors ir galima pedagoginį talentą lyginti su visuomenininko talentu, bet tai ne tas pat, nes motiniškumo jausmas nukreiptas ne į sau lygų bei panašų žmogų (suaugusįjį), o į bejėgį kūdikį. Todėl ir V. Lypmano tvirtinimą, kad motiniškumas pasižymi sugebėjimu savo „aš" perkelti į objektą, o objektą į savo „aš", reikia susiaurinti: motinos tokius „perkėlimus" sugeba daryti tik į vaikus, ir tie „perkėlimai", manau, nėra intelektinio, o tik emocinio pobūdžio: įjautos ir atjautos forma. Smulkesnių psichinių žymių, susijusių su motiniškumu, neminėsiu, nes iš kasdieninio gyvenimo, iš savo motinų tas jų teigiamybes gerai žinome ir tik dėl šių natūralaus moteriškumo teigiamybių jas laikome nepavaduojamomis pedagogėmis, bent šeimoje ikimokyklinio amžiaus vaikams auklėti.

Be to, endogeninį pedagoginio talento aspektą aš pavadinau susąmoninto motiniškumo apraiška. Pedagogas galbūt negali turėti tokio stipraus motiniškumo kaip tikroji motina, bet už tai tą savo poelgių „spyruoklę" jis privalo vartoti sąmoningai. Jis privalo visuomet numatyti savo poelgių įtaką vaikui, vesti vaiką į geresnę ateitį, apgalvoti kiekvieną savo žingsnį ir jį suderinti su siekiamais tikslais, nes ir pats žodis pedagogas — graikiškai reiškia: „pais" — vaikas ir „ago" — vedu, skatinu. Todėl tikras pedagoginis talentas reikalauja savo įgimtus gabumus derinti su vaiko biosocialiniais reikalavimais, su gyvenimo tikslais bei idealais. Pedagoginio darbo sąmoningumas reiškiasi dar ir parinkimu tinkamiausių priemonių bei metodų, padedančių tiesiai ir ekonomiškai pasiekti aukštesnius tikslus.

Nagrinėdamas čia tik pedagoginį pašaukimą, aš neliečiu mokytojo, dėstytojo bei mokslintojo gabumų, bet manau, kad pedagoginis talentas ne tik auklėtojui, bet ir mokytojui, dėstytojui yra svarbiausias dalykas, nes jų darbas būtų menkavertis, jei neturėtų auklėjamosios reikšmės, jei jis nebūtų bent iš dalies pagrįstas pedagoginiu

talentu ir pedagoginiu pašaukimu. Aš skiriu dar pedagogą praktiką nuo pedagogo teoretiko, kuriam galbūt daugiau reikia mokslininko talento ir kurio pašaukimas šiek tiek kitoniškas negu auklėtojo praktiko pašaukimas.

Mokykla ir gyvenimas, 1938, Nr. 6—7

SINERGAZIJOS PRINCIPAS VAIKŲ DARŽELIUOSE

[. . .] Pedagoginė sinergazija yra psichofizinė dinaminė sistema, kur abipusišku, konstruktyviu bręstančiųjų ir subrendusiųjų veiksmu siekiama geresnės ateities. Sinergazijos pavyzdys gali būti žmogaus organizmo gyvenimas. Čia įvairios organizmo dalys ir jų veikimas bei dinamika yra sujungta į darnią vieningą psichofizinę sistemą. Tos dalys veikia abipusiškai: jutimo organų ir raumenų darbas stimuliuoja didžiųjų smegenų veikimą ir palaiko sąmonės budrumą, o smegenų darbas stimuliuoja jutimo organų ir raumenų veikimą ir palaiko jų darbingumą; čia kiekvienas organas remia vienas antrą, kaip ranka rankai padeda įveikti kliūtis. Tų organizmo dalių veikimas yra konstruktyvus darbas, kurią̨s vis naujas jėgas, atstatąs išeikvotąsias, antagonistiškai santykiaujantis su destruktyviniu ligų bei senatvės darbu. [. . .]

Bet yra ir skirtumas: žmogaus organizmo sinergazija apima tik vieną individą ir vadinasi intraindividinė, o pedagoginė sinergazija apima du ar daugiau žmonių ir yra interindividinė arba socialinė sinergazija. Be to, pedagoginė sinergazija yra tik bręstančiųjų ir subrendusiųjų sąveika, kuri vyksta šeimoje, vaikų darželyje, mokykloje ir net visuomeniniame gyvenime. [. . .]

Todėl ir darželių vedėjos bei motinos ir auklėtojos turi mokėti sukurti tą pedagoginį sinergazijos vyksmą, turi mokėti sudaryti jam tinkamiausias sąlygas, kad mūsų vaikai iš mažų dienų galėtų pratintis prie kolektyvinio darbingumo, disciplinuotumo ir solidarumo, kad jie iš mažų dienų įsitikintų, jog tik per viso kolektyvo gerovę individas gali pasiekti ir savo gerovę, kad užaugusiems jiems būtų lengviau aukoti savo asmeninius interesus vardan valstybės interesų, nes tik apsišarvavę socialinėmis dorybėmis galime užtikrinti Lietuvai geresnę ateitį. Todėl čia pateikiu nors trumpą paaiškinimą, kaip sinergazijos principus taikyti vaikų darželiuose.

Sinergazija reikalauja sudaryti atitinkamą socialinę aplinką, suorganizuoti atitinkamą kolektyvą, kurį aš pavadinčiau pedagogine šeima, nes šis kolektyvas turi daug bendro su tikrąja šeima *. Šiame kolektyve turi aktyviai veikti bent vienas ar du suaugę žmonės, pavaduojantys tėvus, to kolektyvo organizatoriai ir sinergazijos kristalizavimosi centrai. Jų pareiga visam kolektyvui suteikti šeimos pobūdį, kad kiekvienas jaustųsi lygiu nariu, kad jaustųsi ne svečiu, o pastoviu aktyviu kolektyvinio gyvenimo dalininku, kad kiekvienas būtų suinteresuotas tinkamesniu to gyvenimo sutvarkymu bei jo klestėjimu. Čia, kaip ir šeimoje, kolektyvo nariai gali būti įvairaus (iki tam tikros ribos) amžiaus, išsilavinimo, būdo bei temperamento. Kiekvienas narys laisvai pasirenka atitinkamą asmenybę, su kuria gali užmegzti glaudesnę draugystę. Ypač svarbu, kad santykiai būtų įvairūs, kad jie užsimegztų ne tik tarp vienodo amžiaus, [žmonių] bet ir kad vyresni santykiautų su jaunesniais bei silpnesniais, būtų jiems autoritetas arba, atvirkščiai, silpnesni su stipresniais, pasiduodami jų įtakai bei pripažindami tam tikrą subordinaciją, kad santykiautų ne tik su patinkamais bei simpatingais kolektyvo nariais, bet ir su priešingo tipo, nes ir vėlesnis gyvenimas reikalaus mokėjimo palaikyti santykius su įvairiais žmonėmis. Bet sinergatinis vaikų grupavimas, teikiantis pirmenybę kolektyviniams žaidimams ir darbams, neneigia individualių darbų reikšmės, ypač kai reikia atitinkamomis pratybomis sustiprinti silpnąsias atskirų vaikų psichines funkcijas arba kai tie darbai yra tik sudėtingesnė kolektyvinio darbo dalis, paties vaiko pasirinkta. Vaikai, net ikimokyklinio amžiaus, daug lengviau susigrupuoja negu suaugusieji, nors juo mažesni vaikai, juo grupės narių mažiau, ir santykiavimas tarp jų vis trumpalaikiškesnis. Darželio vaikus į grupes suveda labai įvairios priežastys: ankstesnė pažintis tėvų namuose, bendras kelias į darželį, įtakingesnis „vadas" iš vaikų, bendri nauji įspūdžiai, bendras žaidimas, darbas ir pan. Darželiuose vaikai dažniausiai grupuojami į du kolektyvus: mažesnieji — nuo 3 iki 5 ir vyresnieji — nuo 5 iki 7 metų. Jei taip vaikai grupuojami ne mechaniškai — tik pagal biologinį amžių, o pagal psichinio brendi-

* Deja, dabartinė šeima dažniausiai nėra pedagoginė šeima ir jai uždedamų auklėjimo pareigų neatlieka.

mo amžių, tai teikia daug teigiamybių ir patogumų darželių vedėjoms. Sinergatinės pedagogikos atžvilgiu tik vienmečių santykiavimas, ypač kai jis nustelbia kitokius santykiavimus, yra vienašališkas, per siauras, neleidžia vaikams išplėsti daugelio kitų socialinių funkcijų, kurios būna suaugusiųjų santykiuose ir kurių nebūna vienmečių santykiuose. Todėl, leidžiant kai kuriuos darbus bei žaidimus atlikti abiem minėtoms vaikų grupėms atskirai, nereikia, kad jos būtų savarankiškos, kaip mokyklos klasės, [jos gali būti] tik epizodinės ir papildomos grupės prie organizuojamų įvairių kitokių santykiavimo grupių. Darželis turi išlikti nesuskaldytas į izoliuotas grupes, turi išlaikyti pedagoginės šeimos vienumą, bet gali būti atskiri kambariai bei kampeliai įvairiems darbams: namų ūkio darbams, daržininkystei bei sodininkystei, gyvulininkystei (gyvulių auginimo bei priežiūros), statybos darbams iš smėlio, molio, medinių trinkelių bei lentgalėlių, plytelių bei akmenėlių, geležinių detalių, atskiras kampelis smulkiems rankų darbams (lipdymui, karpymui, sagstymui, nėrimui bei pynimui ir pan.), gamtos bei meteorologinių stebėjimų kampelis, mokyklinis kampelis, kur žiūrinėjami bei aiškinami paveikslai, piešiama, skaitoma, sekamos pasakos ir pan.; gerai turėti ir atskirą kambarį muzikai, dainavimui, ritminei gimnastikai ir judriesiems žaidimams.

Nors sinergatinė pedagogika nevaržo žaidimų bei darbelių pasirinkimo, bet reikalauja, kad bent dauguma būtų atliekama kolektyviai, o ne pavieniui. Ne visus anksčiau minėtus žaidimus bei darbelius galima vienodai lengvai sukolektyvinti. Taip pat ir vaikų socialinis instinktas[47] esti nevienodo stiprumo, ir jų linkimas bendrauti priklauso ne tiek nuo amžiaus, kiek nuo įgimtos psichofizinės struktūros bei vaiko socialaus arba asocialaus * tipo. Pirmojo tipo vaikams reikės duoti daugiau individualių darbų, o antrojo tipo — nuolat skatinti prie kolektyvinių darbų. Iš pirmojo tipo vaikų dažnai išauga gabūs visuomenininkai, socialinio gyvenimo organizatoriai, iš antrojo tipo — gabūs atskirų darbo šakų specialistai, mokslininkai ir kt. Aš neneigiu individualaus darbo reikšmės, jis ugdo vaikų savarankiškumą, patvarą ir darbingumą

* Asocialius žmones reikia skirti nuo antisocialių žmonių, kurie nepripažįsta socialinės tvarkos ir dažnai ją laužo.

siauroje srityje. Bet reikia neužmiršti, kad vaikus ugdome socialiniam bei valstybiniam gyvenimui, kad mums dažniausiai trūksta solidarumo, kad kiekviena dorybė reiškiasi tik tam tikru požiūriu santykiaujant su kitais, ir todėl visiems vaikams pirmiausia reikia duoti progos bendrauti, santykiuose su kitais reikšti savo socialinius jausmus ir juos nuolat stiprinti. Tokiam socialiniam ugdymui vaikystė yra tinkamiausia, nes šiame brendimo laikotarpyje lengviausiai užsimezga draugiški santykiai tarp vaikų ir paskui ilgiau išlieka, nes vaikas yra jautresnis kito poelgiams, lengviau užsikrečia kito jausmais, stipriau reaguoja į kiekvieną įvykį. Todėl ikimokykliniame amžiuje mums turi rūpėti daugiau socialinis, o ne intelektinis ugdymas. Bet nuo santykių užmezgimo ir kolektyvinių darbų intelektinis ugdymas neturi nukentėti. Greičiau atvirkščiai: kolektyviniame darbe atsiranda lenktyniavimas, bendram darbui reikalinga disciplina ir skatinama patvara ir sąžiningumas. Todėl kiekviena intelektinė arba net sensorinė mankšta turi būti kolektyvinė: mažesniems duoti ką nors dviese atlikti, o didesniems — trise arba net gausesniais būreliais.

Pratybas su didaktine medžiaga galima atlikti kolektyviai, pritaikant loto žaidimo taisykles. Pastabumui lavinti galima pagaminti keliolika kortelių su trispalvėmis vėliavėlėmis, įvairiai sugretintomis iš 4—5 spalvų. Paruošiama dar keletas didesnių kortelių pagal žaidėjų skaičių. Jose atitinkamo didumo langeliuose užlipinama tiek pat tokių pat vėliavėlių, kokios esti ant mažų kortelių. Jei, pavyzdžiui, mažų kortelių su skirtinga vėliavėle yra 18, o žaidėjai trys, tai didelių kortelių reikės taip pat trijų, ir kiekvienoje didesnėje kortelėj bus šešios vėliavėlės visai tokios kaip mažose kortelėse. Ketvirtas lošėjas padalija kiekvienam iš trijų kitų dalyvių po vieną didesnę kortelę su šešiomis vėliavėlėmis. Paskui visas mažas korteles jis sumaišo, sudeda jas atvirkščia puse ant stalo į krūvelę (arba į dėžutę) ir, imdamas po vieną kortelę, ją atverčia ir kitiems dalyviams parodo. Mažąją kortelę paima tas žaidėjas, kuris turi tokią pat vėliavėlę ant didžiosios kortelės, kokia yra ant parodytos mažosios kortelės. Paėmęs kortelę, žaidėjas ją pasideda atvirkščia puse į viršų prie savo didžiosios kortelės. Taip mažųjų kortelių dalytojas atidengia vis naujas korteles, ir kas pirmas pririnks šešias korteles (tiek jų yra ant didžiosios

kortelės), tas ir išloš iš kiekvieno tiek, kiek jam trūksta iki šešių kortelių. Žaidimo paįvairinimui ir žaidėjų stebėjimo suintensyvinimui kortelių dalytojas, parodęs atverstą kortelę visiems dalyviams, gali skaičiuoti balsu iki penkių ar daugiau (pagal žaidėjų intelektinį amžių bei pastabumą), ir kas per tą laiką nesuspėja nustatyti vėliavėlių (mažosios ir savo didžiosios kortelės) tapatybės, tas pralošia dalytojui vieną kortelę, kurią dalytojas pasiima. Mažesniems vaikams žaidimą galima gerokai suprastinti, o vyresniems vaikams padaryti dar sudėtingesnį. Be trispalvių vėliavėlių, reikia paruošti loto iš Lietuvos medžių lapų, paukščių bei gyvulėlių, iš vaikų veidų, iš žymesnių mūsų istorinių vietų bei griuvėsių nuotraukų, iš daiktų ir pačių skaitmenų, iš raidžių, iš santykinių kortelių tarp visumos ir dalies, priežasties ir rezultatų, klasifikacinių kortelių ir pan.

Kai kada pasiseka sukolektyvinti ir labai nevienodo amžiaus vaikų darbą, nes čia, kaip teatre, vaidmenis galima paskirstyti visiems pagal subrendimą bei darbingumą, nuo statisto iki menininko solisto.

Dar geriau, jei kai kuriems darbams bus pritaikytas projektų metodas [48], nes jis turi dar daugiau sinergatiškumo požymių; tarp narių susidaro viena dinaminė sistema, nors kiekvienas dalyvis atlieka skirtingą darbą, bet visi sprendžia vieną problemą, kurios išsprendimas turi praktinę reikšmę kokiam nors kolektyvui, o dažnai sukelia dar naujas problemas. Čia užsimezga glaudūs abipusiški santykiai tarp visų narių, jie vienas kitam padeda, stengiasi savo darbą derinti su viso kolektyvo darbu, narių veiksmai įgauna tam tikrą tikslingumą bei perspektyvą, o visa tai — charakteringos sinergazijos žymės.

Projektų metodas, plačiai vartojamas Jungtinių Amerikos Valstijų mokyklose, gali būti pritaikytas ir vaikų darželiuose, nes ir ikimokyklinio amžiaus vaikus galima įtraukti į kokios nors šventės, ekskursijos organizavimą arba kito vaikų darželio lankymą, į savo darželio parodos, tėvų priėmimo vaikų darželyje su atitinkamomis pramogomis ruošimą ir pan. Žinoma, tokius projektus įkūnyti padeda darželių vedėjos arba vyresni vaikai; suaugusieji nustato darbų programą, parūpina reikalingą medžiagą ir paskirsto darbus vaikams pagal jų jėgą bei išsilavinimą. Svarbu, kad vaikai būtų įtraukti į produktyvų kolektyvinį darbą, kad jie pajustų savo darbo reikšmę

kitiems, kad būtų sudaryta organizuoto darbo sistema. Tuomet jau pats darbas bei žaidimas visapusiškai lavina vaiko jėgas, jį auklėja ir disciplinuoja.

Yra dar viena sinergatinės pedagogikos žymė — dinamizmo abipusiškumas, kuris auklėjimo vyksmui teikia savotišką atspalvį ir pagilina jo esmę. Pedagoginis abipusiškumas gali reikštis trejopai: abipusiškumas tarp vaikų veiksmų ir jausmų, tarp mokytojų bei auklėtojų ir vaikų, pagaliau bendras pedagoginės šeimos narių abipusiškumas, kur vienas narys sergsti viso kolektyvo interesus bei garbę, o kolektyvas gina savo nario interesus, kur vienas už visus, o visi už vieną.

Siekiant tokio abipusiško dinamizmo, reikia iš mažų dienų ugdyti vaikų pastabumą žmogaus psichofiziniams pasireiškimams (gestams, mimikai, veido išraiškai), reikia leisti patirti atitinkamus psichinius išgyvenimus, ugdyti atitinkamą jausmingumą bei kito atjautą. Ypač svarbu, kad patys auklėtojai bei darželių vedėjos kiekvienu žingsniu rodytų vaikams, kad juos supranta, kad kiekvienas stipresnis vaiko išgyvenimas, malonus arba nemalonus, atitinkamai atsispindėtų auklėtojo veide, kad jis būtų vaikams abipusiškumo pavyzdys. Bet ir vaikai, nors yra linkę į egocentrizmą, ypač jautriai pastebi pasikeitusią savo motinos arba broliuko nuotaiką ir ja lengvai užsikrečia. Vaikas, turėdamas malonių arba nemalonių santykių su kitais vaikais, mato jų skirtingą išvaizdą, patiria įvairių išgyvenimų ir iš kitų mokosi pažinti save bei atitinkamai elgtis.

Abipusiškumui ugdyti daug padeda vaikų teatro vaidinimai, kinai, paveikslai ir gyvenimo scenos. Abipusišką dinamiškumą ugdo kolektyviniai vaidinimai, žaidimai bei pramogos, ypač pagalba vienas kitam darbuose, patarnavimas vienas kitam, liūdinčio nuraminimas, sušelpimas bei paguoda nelaimėje ir [apskritai] darymas kitam to, ko norima, kad pačiam būtų daroma. [. . .]

Be čia paaiškintos socialinės bei interindividinės sinergazijos, užsimezga taip pat individuali vaikų sinergazija su gamta bei daiktais, t. y. tarp individo ir aplinkos [49]. Šiai sinergazijos rūšiai būdingos beveik visos svarbiausios žymės, kurios buvo nurodytos ją apibrėžiant [straipsnio] pradžioje, būtent: psichofiziškumas, dinamizmas, sistema, kurios centras yra pats individas, abipusiškumas, konstruktyvumas ir net siekimas geresnės ateities;

tik čia vietoj bendravimo su kitais žmonėmis santykiaujama su gamtos bei žmogaus padarais *.

Visų pirma vaikai greičiau už suaugusiuosius sudvasina arba, tiksliau pasakius, tik sugyvybina gamtos bei žmogaus padarus. Vaikai greit sugyvybina savo medinį arkliuką, švininį kareiviuką, lėlę ir ypač judančius, slenkančius daiktus: vėjo nešamus lapus, riedantį sviedinėlį, debesis, mėnulį ir pan. Toks sugyvybinimas yra jau psichofizinio dinamizmo pasireiškimas, tam tikras aiškus įsivaizdavimas ir vaizduotės padarinių nukėlimas (projekcija) į išorę, bet kartu dinamizmas išplečiamas, nes objektų sugyvybinimas didina sąveikos narių skaičių, kur sugyvybinti objektai pavaduoja vaikui asmenybes. Čia objektai yra lyg kristalizavimo taškai, aplink kuriuos susispiečia išorėn nukelti vaizdiniai, mintys ir jausmai su atitinkamomis asociacinėmis jungtimis. Ilgainiui jie tampa dinaminiais veikimo centrais ir sudaro susinergatintą objektą. Juos vadinu susinergatintais, nes tie objektai tampa naujais psichofiziniais stimulais, jaudinančiais mus ir didinančiais mūsų dinamizmą; juose glūdi veikimo abipusiškumas. Mus, pavyzdžiui, stipriai veikia tėvų namas, kuriame mes užaugome, mums brangių asmenų relikvijos bei dovanos, įvairių nelaimingų įvykių vietos; kultūrinės vertybės (kalba, meno dalykai, knygos, pinigai ir pan.) [taip pat] turi daug abipusiško dinamizmo žymių.

Ši didaktinė bei projekcinė žmogaus sinergazija susikristalizuoja į tam tikrą sistemą, skirtingą dvasininko, politiko, menininko, mokslininko arba ekonomisto. Kiekvienas jų susikuria savotišką vertybių sistemą su abipusišku jų dinamizmu. Ši projekcinė sistema, kaip ir socialinė, turi linkimą plėstis ir užmegzti vis naujas jungtis su aplinkuma, nes podraug su tų jungčių didėjimu stiprėja ir žmogaus darbingumas, jo gyvybiškumas. Todėl projekcinės ir socialinės sinergazijos jungčių plėtotė sudaro auklėjimo plačiąja prasme esmę, o jis kyla iš savisaugos instinkto. Todėl ir vaikų darželiuose turi būti organizuojama ši dvejopa sinergazija: projekcinė sinergazija tarp vaiko ir jo gimtosios aplinkumos sukuria abipusišką dinamizmą, užmezga lyg giminystės ryšius — kiekvienas gimtojo krašto vaizdas bei reiškinys sukelia vaikui daug asociacijų, gražių jausmų, tam tikrą norą prisidėti prie

* *Čia kalbama apie perisinergaziją.*

tos aplinkumos pagerinimo, sužadina kažkokią meilę bei pagarbą ir skatina dirbti savo krašto gerovei. Panašiai veikia ir socialinė sinergazija: [ji] artina vaiką su savo krašto žmonėmis, skatina juos arčiau pažinti, gerbti, net pamilti. Be to, ši sinergazija palengvina pažinti save, normuoja mūsų poelgius ir moko dorovinio bendravimo su žmonėmis. Smulkiau neliesdamas tų dviejų sinergazijų įkūnijimo būdo, tik pabrėžiu, kad joms užmegzti susidaro nepalankios sąlygos, kai keičiama vaikų aplinkuma (miestas, namas, darželis, mokykla), kai vaikui tenka dažnai susidurti su vis naujais žmonėmis ir kitais vaikais, kai pati auklėtoja intymiai nesantykiauja su aplinkuma ir vaikais, kai ji nesupranta sinergazijos principų arba nemoka jų įkūnyti praktikoje, o tik šabloniškai, be jokios sistemos, nesąmoningai panašauja kitur matytus įvairius auklėjimo pavyzdžius.

Lietuvos vaikas. K., 1934

MOKYMO IR AUKLĖJIMO TEORIJA

MOKYMO ESMĖ IR RŪŠYS

Tradicinės pedagogikos požiūriu mokymo esmę sudaro „planingas žinių ir kitų kultūros vertybių perdavimas" (K. Šturmas, O. Vilmanas, A. Šmyderis ir kt.) [1]. Manau, kad mokymas yra ne tik žinių perdavimas. Tokiu pasakymu mes per daug sumechaniname bei sudaiktiname ir suprastiname sudėtingą mokymo vyksmą. Kai motina, pavyzdžiui, žindo savo vaiką, tai galbūt galima pasakyti, kad ji iš savo krūtų perduoda pieną į vaiko burną, bet ir čia pieno perdavimas nėra esminė kūdikio maitinimo žymė, nes visai neminimas labai sudėtingas, cheminis-fiziologinis virškinimo vyksmas, kuris ir sudaro maitinimo esmę. Dėl to netikslinga kalbėti apie pieno perdavimą, jei jo nelieka kūdikio organizme nė lašo.

Kai motina savo pieną teikia kūdikiui, tai jo mažėja tiek, kiek buvo perduota. Kai kalbame apie žinių perdavimą mokiniui, tai tikime, kad mokinio žinių kiekis tiek padidėjo, kiek jam buvo perduota, o mokytojo žinių kiekis po tokio perdavimo nė kiek nesumažėjo, kartais galbūt net padidėjo. Todėl, jei netikslu yra sakyti, jog motina pieną perduoda savo kūdikiui, tai dar netiksliau mokymą vadinti žinių perdavimu mokiniui.

Šiek tiek tinkamesnis bei suprantamesnis būtų motinos pieno pavadinimas kūnišku maistu, nes pienas vaikui yra maistas tiek, kiek jis tiesiogiai susiduria su vaiko virškinimo organais, kiek šie organai chemiškai suskaldo pieno medžiagą, kiek šią suskaldytą medžiagą kraujas išnešioja po visą organizmą ir iš jos susikuria naujos vaiko kūno dalelės. Analogiškai mes kalbame ir apie psichišką maistą. Bet mokytojo žinių, kurias jis „perduoda" mokiniui, aš nepavadinčiau psichišku maistu, nes mokytojo žinios yra neatskeliama jo sielos dalis ir jų perduoti vaikui negalima. Mokytojo žinios, kaip jo individualus ir grynai vidinis padarinys, negali turėti jokio tiesioginio kontakto su vaiko psichika, jos negali pakliūti į vaiko galvą kaip motinos pienas į vaiko vidurius, todėl negalima sakyti, kad vaikas mokytojo žinias disimiliuoja, paskui jas asimiliuoja ir apskritai jas suvirškina bei įsisavina.

Galima būtų ir nekreipti dėmesio į žodinę aiškinimų formą, jei tai liestų kokią nors metodinę smulkmeną, jei aiškinamoji sąvoka būtų lengvai ir maždaug vienodai suprantama. Bet, mokymą suprasdami kaip mokytojo žinių perdavimą mokiniui, mes savotiškai aiškiname visą mokytojų darbą, suteikiame jų mintims nepedagogišką linkmę ir apsunkiname patį mokymą.

Pirma, tokiu mokymo aiškinimu mes mokinio žinių formavimosi vyksmą susiauriname — jį paverčiame paprastu išoriniu ir mechanišku darbu, tarytum čia mokiniams žinios ateitų arba tiesiog iš mokytojo galvos per jo kalbą, arba iš knygų; tarytum čia gilesnis mokinio sielos pažinimas ir intelektinio natūralaus mokinių brendimo supratimas, net atskirų sąvokų susiformavimo vyksmas nereikalingas. Jei moderni mokykla reikalauja vaikų amžiui pritaikyti klasės baldus, mokymo bei vaizdines priemones, tai, rodos, ne mažiau turime reikalauti, kad mokytojo žinios būtų pritaikytos skirtingai vaikų logikai ir pasaulėžiūrai, o ne paprastai perduodamos į mokinių galvas.

Antra, mokytojas, tikėdamas, kad mokymas yra paprastas žinių perdavimas, pradeda manyti, kad tik jis turi būti labai veiklus ir nuolat savo žinias brukti mokiniams, o šie turi jas priimti, atsidėję klausytis, bet savarankiškai veikti kiek galima mažiau. Tačiau tokiomis sąlygomis mokinių žinios didėja labai iš lėto, todėl pradeda-

ma reikalauti, kad mokiniai iškaltų jiems padiktuotus aiškinimus arba nurodytus vadovėlio tekstus. Tačiau kalimas juk nebus žinių perdavimas, o savarankiškas, sunkus ir nuobodus darbas, kai mokiniai daug kartų kartoja tuos pačius žodžius, dažnai visai jų nesuprasdami, iki juos įsimena ir sugeba pakartoti mokytojui pareikalavus per kitą pamoką arba egzaminus. Aišku, kad tokiu būdu įgytos mokinio žinios maža bendro teturi su mokytojo žiniomis ir apskritai su žiniomis, kurios atsiranda vaiko psichikoje natūraliai, iš vidaus, kai jo sielą paveikia tam tikri, jam prieinami įspūdžiai. Pagaliau mokymą suprasdami kaip žinių perdavimą, mokytojai per daug dėmesio kreipia į savo žinias iš dėstomojo dalyko, į tų žinių mokslišką gilinimą, į tų žinių galią bei reikšmę mokyklos darbe, o pedagoginio mokytojų pasiruošimo, auklėjamojo mokymo nevertina. Nenuostabu, kad tokiomis sąlygomis gimnazija daugiau dėmesio kreipia į knyginį mokslininkų specialistų rengimą universitetui negu į mokinių psichofizinį brandinimą[2] ir bendrų ideologinių pagrindų kūrimą.

Vartodami tokį paviršutinišką ir netikslų mokymo vyksmo apibūdinimą, mes vienas kitam nejučiomis įteigiame mintį, kad mokymas bei švietimas yra tik išviršinis vyksmas, kad žinios perduodamos iš išorės tik žodžiais, ypač kai jie yra tiksliai iškalami ir kai juos sugebame pakartoti, kai to iš mūsų reikalaujama per egzaminus. Aš neneigiu knygų bei žodžių pedagoginės reikšmės: žodis gali sukelti vaikui vaizdinių bei minčių, gali paraginti vaiką protauti ir dirbti, gali paveikti jo jausmus ir valią, bet mokytojo arba knygos žodis tiesiogiai neperduoda vaikui tų žinių bei to psichinio turinio, kuris glūdi moksliškame žodyje bei to žodžio sąvokoje. Žodis panašus į muzikos akordą, kuris taip pat neperduoda to psichinio turinio bei išgyvenimo, kurį yra patyręs muzikas, šį akordą kurdamas; kiekvienas iš mūsų tą patį akordą interpretuoja kitaip, jį savotiškai supsichina[3] ir jam suteikia kitą turinį. Panašiai elgiasi ir vaikai su moksliniais žodžiais: dėl savo menkos patirties (aperceptinės) ir žemo intelekto jie net nesugeba sukurti žodžio psichinės dalies (jo prasmės) ir suteikti žodžiui tokį psichinį bei loginį turinį, kokį teikia mokytojas. Kiekvienas iš jų suteikia žodžiui skirtingą turinį arba dažnai jokio aiškaus turinio nesuteikia ir jis lieka vaikams kartais ilgus metus „ne-

gyvas" žodis, intelektinis slogutis, kuris visai nestimuliuoja psichikos ir net trukdo galvoti. Tik per nuolatinį intelektinį bendravimą (tiksliau per remergatinę intrasinergaziją *) su kitais, su kuriais vaikas gali laisvai ir nuoširdžiai pasikalbėti bei pasiginčyti, tik per ilgesnį jam parinktų knygų skaitymą bei sąmoningą atskirų žodžių analizę vaiko moksliškų žodžių turinys iš palengvo priartėja prie mokytojo žodžių turinio. Apibūdindami mokymą, trumpai galime pasakyti, kad mokymas yra intelekto ugdymas arba intelektinio darbingumo didinimas. Intelekto sąvoka apima mneminius vaizdinius su kuriamąja vaizduote, abstrakčias sąvokas ir mintis su kuriamuoju protavimu. Vadinasi, mokymas ugdo vaiko intelektinį turinį (medžiagą) ir intelektines funkcijas (veiklą). Pirmąjį mokymą galima vadinti žinių plėtimu bei gilinimu, materialiuoju mokymu, o antrąjį — intelektinių gabumų, intelektinio darbingumo didinimu, formaliuoju mokymu.

Be to, reikia skirti pamokymą bei parodymą, pavyzdžiui, kaip reikia piešti, spręsti aritmetikos uždavinį, suprasti gramatikos taisyklę ir kt. Jokia pamoka neįmanoma be panašių pamokymų, be atitinkamo įgytų įgūdžių (rašymo, dainavimo, svetimos kalbos) tikrinimo; ši mokymo forma vyrauja pradžios mokyklose. Aukštesnė mokymo forma yra dėstymas, kai mokytojas perteikia mokiniams sudėtingesnių žinių, kai aiškina platesnes ir sudėtingesnes temas ir savo aiškinimais apima didesnę mokslo šakos dalį. Dėstymas prasideda aukštesniuose pradžios mokyklos skyriuose ir vyrauja vidurinėse mokyklose. Dar aukštesnė mokymo forma yra mokslinimas, [vykdomas] aukštosiose mokyklose. Jis apima [lavinimą] specialiose mokslo šakose, panaudojant tų mokslų metodus ir jų istoriją. Mokslinimu rūpinamasi palengvinti specialiųjų mokslų studijas, [tam skiriamos] paskaitos, monografijos ir įvairios pratybos laboratorijose bei seminaruose. Pagaliau reikia paminėti ir ketvirtą mokymo formą — tai švietimą, kuris apima žmogaus vidinio gyvenimo sutvarkymą bei racionalizavimą, gyvenimo tikslų ir savo poelgių aukščiausį supratimą ir atitinkamos pasaulėžiūros bei ideologijos susidarymą [4]. Švietimas remiasi filosofinio pobūdžio savarankišku mokinių galvojimu ir prasideda tik lytiškai subrendus. Švietimas eina lygiagrečiai

* Žodinė sąvoka su kitais asmenimis.

su bendruoju lavinimu, mokslo šakų (ypač filosofinių) dėstymu arba mokslinimu. Pagal siekiamąjį tikslą siauriausi bei smulkiausi uždaviniai keliami pamokymui, o plačiausi ir artimiausi aukščiausiam pedagogikos tikslui — švietimui. Bet kiekviena mokymo forma nėra atskirta viena nuo kitos, viena kitą papildo, eina net lygiagrečiai; kiekvienas mokymas turi būti auklėjamasis, neturi prasilenkti su aukščiausiu pedagogikos tikslu. Kiekvienoje mokymo formoje mokytojo žodis turi didelę reikšmę. Bet nereikia užmiršti, kad žodis yra išviršinė žinių forma, ir jame glūdi žinios to žmogaus, kuris tą žodį pasakė arba parašė. Mes galime savo mintis bei žinias išreikšti žodžiais ir tų minčių bei žinių išviršinę formą pateikti vaikui. Bet jam pateikti žodžiai dar nėra žinios: tik stimuliuojamas žodžių, vaikas turi pats pagal savo intelektinį išsilavinimą susiformuoti bei susikurti žinias. Jei mes kalbame apie žinių įgijimą, įsisavinimą[5], tai visose mokymo formose tas įsisavinimas kyla iš vidaus, visur mokymo pagrindą sudaro paties vaiko mokymasis. Šis mokymasis gali būti natūralus, kaip esti šeimoje, kur vaikas išmoksta gimtosios kalbos ir įgyja daug žinių, jam reikalingų dabarties poreikiams tenkinti; bet mokykloje prie šio natūralaus mokymosi prisideda dar racionalizuotas mokymasis pagal didaktikos nurodymus. Sėkmingiausia mokymosi forma susidaro atitinkamai suorganizuotame vaikų kolektyve, kur vyksta intelektinė sąveika tarp jo narių, kur mokytojas sugeba iškelti bendrus interesus, [užduoti] kolektyvinių darbų ir išlaikyti vaikų psichofizinį veiklumą.

Tautos mokykla, 1938, Nr. 6

GIMTOSIOS KALBOS REIKŠMĖ

[. . .] Kalba, plačiau tą žodį suprantant, yra psichinio gyvenimo išorinė išraiška. Balso stygų judesiai, virstantys garsais ir impulsyviai išleidžiami, lydi įvairius stipresnius emocinius žmogaus išgyvenimus; jaustukai, kuriais laukiniai žmonės ženklina net savo veiksmus bei daiktus, sudaro seniausią žmonių kalbos dalį ir turi daugiausia bendrų žymių, kurias pastebime lygindami įvairių tautų jaustukus. Be balso stygų ir kūno raumenų judesių, kiek jie yra nuolatiniai psichinio gyvenimo palydovai, kalbai priklauso taip pat lūpų, akių bei veido raumenų

judesiai, kuriuos mes vadiname mimika, rankų bei kojų judesiai (gestai) ir net viso kūno judesiai (pantomima). Jie turi nemažą reikšmę mūsų vidinio gyvenimo išreiškimui ir tuo atžvilgiu sudaro žmonių kalbos elementus. Juo žemesnio laipsnio psichika *, juo daugiau visi minėti judesiai panėši į refleksų judesius (ne nuo mūsų valios pareinančius) ir juo daugiau jie turi bendro su atitinkamais gyvūnų judesiais, kaip jų psichikos gyvenimo išraiška, kaip galbūt dar nesąmoninga jų kalba. Tų judesių dauguma (dejavimo, skausmo, išgąsčio, džiaugsmo, pykčio garsai) yra žmogaus paveldėta ir mažai tesikeičia. Gyvendami ilgą laiką vienodose aplinkybėse ir labiausiai izoliuoti nuo kitų (kalnuose), greta įvairių kitų pastovesnių tautinių ypatybių, žmonės ilgainiui įgyja ir savotišką kalbą, kuri bręsta kartu su jų šiek tiek skirtingai išsivysčiusia psichika. Įdomu, kad kultūringose tautose elementarių garsų skirtumai yra išlikę net iki šių dienų. Mes žinome, kad, pavyzdžiui, lietuviai savo kalboje neturi šių garsų: h, ch, f, x. Prancūzų mokslininkas B. Burdonas [6] suskaitė pavienius garsus, kuriuos atskiros tautos dažniausiai vartoja savo kalboje bei literatūroje, ir, surašęs juos eilėn pagal vartojimo dažnumą, sudarė lentelę:

1. Prancūzai: l, r, d, t, s, e, n, z, m.
2. Vokiečiai: n, r, t, s, d, f, g, v, l, k.
3. Anglai: t, n, s, d, r, l, k, t.
4. Italai: t, n, r, l, d, s, k.
5. Ispanai: s, r, l, n, d, t, k.
6. Rusai: t, i, s, n, r, l, v, k.

Nepaisant metodo trūkumų, vis dėlto galima čia pastebėti šiokį tokį dėsningumą: pavyzdžiui, palyginus raidžių dažnumą, pasitaikantį italų ir ispanų kalbose, lengva pastebėti tų dviejų eilių panašumas: d ir k vartojamos vienodai dažnai (užima 5 ir 7 vietą), r ir l labai panašiai (skiriasi viena vieta). Tokį panašumą pateisina šių dviejų tautų gimininingumas, kurio nėra tarp kitų minėtų tautų. Be tokių elementarių skirtumų, atsiranda nemažai ir kitokių kalbos skirtumų; ir juo kultūringesnės tautos, juo daugiau skirtumų net tarp labai gimininingų tautų. Bet vienas svarbiausių faktorių, sudarančių tuos skirtumus, tai skirtinga vidinio tautų gyvenimo evoliucija. Juo įvairesnis ir turtingesnis gyvenimas, juo ir kalba, kaip to gyve-

---

* Elementarūs psichiniai procesai.

nimo išreiškimo priemonė, taip pat darosi turiningesnė ir įgyja vis smulkesnių ypatybių.

Ne vien kilme bei evoliucija kalba yra susijusi su psichikos gyvenimu; tie ryšiai yra dar gilesni: kalba yra neatskeliama psichikos dalis, jos gyvavimo bei išsivystymo svarbiausia sąlyga; be kalbos nei mąstymas, nei vaizduotė savo vystymesi negali toli nužengti (pavyzdžiui, gimę nebyliai). Nereikia taip pat užmiršti, kad kalba yra kolektyvinis padaras, kad ji išsivysto tik bendraujant su kitais, kuomet reikalas mus verčia išreikšti kitam savo norus bei mintis. Jei žmogus išauga vienumoje, jis lieka nebylys, nes jam nėra ką panašauti, nėra reikalo savo psichinį gyvenimą kam nors aiškiau išreikšti. Kaip individas, o labiausiai kolektyvas, sukuria kalbą sau, taip ir atvirkščiai,— kalba su laiku virsta ne tik individo, bet ir viso tautinio kolektyvo svarbiausia vystymosi priemone ir pagrindiniu veiksniu, saugančiu tautą nuo išnykimo bei dvasinio skurdo. Kalba, kilusi iš psichikos gelmių ir per kolektyvinę kūrybą įgavusi objektyvią formą, yra lyg nemirštantis tautos dvasios aidas, lyg jos nuotrauka, į kurią juo daugiau įsižiūri, juo aiškiau pamatai joje prabočių dvasią, juo artimesnis ir brangesnis mums darosi tas jų paliktas vienatinis per amžius išugdytas dvasinis turtas. Į kalbą prabočiai įdėjo tiek gražių jausmų, tiek prakilnių minčių bei gamtos vaizdų, tiek savo krauju pirktos patirties bei svajonių. Todėl, kaip kūdikiui nėra geresnio ir sveikesnio peno negu motinos pienas, taip ir tautinės dvasios bei kūdikio dvasios ugdymui nėra sveikesnio ir lengviau suvirškinamo dvasios peno negu protėvių kalba. Per kalbą užsimezga vienybė ne vien su gyvaisiais, bet ir su mirusiaisiais tautiečiais; juo didesnis susidaro toks dvasinis kolektyvas, juo daugiau mirusių didvyrių į jį įtraukta, juo stipresnė darosi tautos dvasia, nes jau pats jausmas, kad sudarai dalelę tokio didelio kolektyvo, kuris nuolat mus veikia ir dalį savo jėgų mums skolina, ugdo širdyje romumą bei norą kovoti už bočių idealus. Kalba yra nepertraukiamas gyvas siūlas, rišantis mūsų praeitį su ateitimi, perduodantis mums iš praeities dvasios jėgų ir sudarantis objektyvų tautos vienybės ženklą.

Be tokios socialinės reikšmės tautiniam kolektyvui, kalba brangi yra ir kiekvienam to kolektyvo nariui. Anksčiau jau kalbėjau apie glaudų ryšį tarp [žmogaus] psichi-

nio gyvenimo ir kalbos, kaip to gyvenimo išraiškos. Mūsų nervų sistema su daugeliu paveldėtų savybių bei polinkių išsilieti į tam tikras psichines formas jautresnė yra gimtiesiems garsams; ji kaip smuiko stygos atsiliepia aidu į giminingus (stygų toną atitinkančio aukštumo) garsus, tie bočių garsai giliau sužadina žmogaus psichiką, lengviau iškelia vaizdinių bei jausmų akordus. Jei apskritai kalba yra svarbiausia mokslinimo priemonė, tai gimtoji kalba yra geriausia ir labiausiai išbandyta priemonė bent supažindinti vaiką su tėvynės gamta, jos istorija bei socialiniu gyvenimu, nes tą kalbą vartodami mes suteiksime vaikui daugiau gyvų žodžių, įleidusių savo šaknis giliai į praeities patirtį; taigi sukelsime daugiau instinktų bei psichinės energijos, o visa tai padės vaikui geriau išvystyti savo psichiką. Protėvių dainos bei muzikos motyvai kelia ir stiprina protėvių dvasią ne tik vaiko, bet ir suaugusiojo, jų instinktus bei gabumus, kurie taip reikalingi mūsų kovoje už būvį. Todėl, kai kitos gyvenimo sąlygos vienodos, didesnis dvasios skurdas gresia tiems, kurie atsižada gimtosios kalbos arba bruka vaikams svetimą kalbą.

Neminėdamas daugelio kitų politinio bei materialinio pobūdžio vertybių, kurias mums teikia gimtoji kalba, turiu čia pabrėžti dar vieną psichinę kalbos ypatybę. Vartojant gimtąją kalbą kaip mokslinimo priemonę, vaiko psichikoje greičiau atsiranda daugiau iš patirties susidariusių aperceptinių vaizdinių ir jausmų, kurie pasitinka ir suvirškina naują įspūdį ir kartu labai palengvina jam suprasti naujas sąvokas ir apskritai pagausinti savo vaizdinius bei juos giliau galvon įsidėti. Todėl gimtoji kalba palengvina mums ne tik savo psichiką suprasti, bet labiausiai su žmonėmis susiartinti bei juos suprasti, pamylėti ir apskritai tarp jų veikti; todėl, norėdami geriau vystyti savo psichiką ir produktyviau dirbti, privalome daugiau dėmesio kreipti į gimtąją kalbą ir tą šaltinį visiškai panaudoti savo darbingumui kelti.

Kultūra, 1924, Nr. 78

SVETIMŲ KALBŲ MOKYMAS IR DVIKALBIŠKUMAS VAIKYSTĖJE

1. *Kodėl stengiamasi kuo anksčiau mokyti vaikus svetimų kalbų?*

Dvikalbiškumu vadinu mokymą vienu metu dviejų kalbų. Šis mokymas gali būti natūralus, kuomet vaikas nuolat girdi dvi kalbas iš vyresniųjų ir panašaudamas nejučiomis pats pramoksta; bet šis mokymas gali būti ir dirbtinis, kai vaikas yra mokytojo verčiamas dviejų kalbų mokytis namie arba tam tikroje įstaigoje: vaikų darželyje, mokykloje. [. . .]

Aš labai vertinu kalbų mokėjimą ir gerai suprantu tėvų norą išmokyti vaikus kalbų kiek galima anksčiau, ikimokykliniame amžiuje, kol vaikai tebeturi daug laisvo laiko, kol jie neturi jokio rimtesnio darbo. Kalbos mokymas, ypač natūralusis, nereikalauja ypatingo protavimo ar kokių didelių gabumų: dažnai vaikai patys nori mokytis naujos kalbos ir, bendraudami su kitais, tą naują kalbą vartojančiais, lengvai jos pramoksta. Tėvai žino, kad mokykla naujų kalbų neišmoko, nors mokinius apkrauna dideliu darbu, jog beveik nelieka laiko savarankiškai kalbų mokytis namie. Pagaliau juo vaikas vyresnis, juo labiau drovisi pradėt šnekėti nauja kalba, pats naujos kalbos mokymasis tampa jam nuobodesnis ir galbūt sunkesnis, bent tarimo atžvilgiu. [. . .]

2. *Keleriopas svetimų kalbų mokėjimas*

Aš neneigiu svetimų kalbų mokėjimo svarbos, bet jų reikšmę laikau esant perdėtą. Reikia skirti knyginės kalbos mokėjimą ir mokėjimą susikalbėti svetima kalba. Išmokti knyginės kalbos nesunku net vidutinių gabumų mokiniui, jei jis sąžiningai ruošia kalbos pamokas; nesunku to pasiekti ir be mokyklos pagalbos, o tik savarankišku studijavimu iš tinkamų savimokos vadovėlių. Matome, jog labai nedaug nustojame, jei vaikystėje neverčiame skaityti svetimomis kalbomis parašytų knygų, ypač kad šis vaikiškų knygų skaitymas mažai teparuošia jį rimtesnes knygas suprasti.

Kitkas yra mokėjimas šnekėti svetima kalba. Jo išmokti daug sunkiau. Bet šis mokėjimas turi kur kas ma-

žesnę reikšmę, nes Lietuvoje yra palyginti nedaug tokių profesionalų (naujųjų kalbų mokytojų, prekybininkų bei užsienio biurų tarnautojų), kuriems reikia mokėti šnekėti svetimomis kalbomis. Todėl nėra didelės žalos, jei vidurinėse mokyklose, kur mokiniai dar nėra galutinai pasirinkę profesijos ir tikrai nežino, kuri naujųjų kalbų jiems bus reikalinga, neišmokstama gerai šnekėti svetimomis kalbomis. Mokąs naudotis svetimų kalbų literatūra, bet nemokąs susikalbėti nedaug tenustoja, nes išmokti kalbėti jau lengva. [. . .]

Minėtina dar viena kalbos mokėjimo rūšis — tai mokėjimas versti iš vienos kalbos į kitą. Vertimo darbas reikalauja mokėti abi kalbas ir giliau pažinti tų kalbų struktūros skirtumus, reikalauja tam tikro jautrumo sąvokų bei minties atspalviams, tam tikro įgudimo tiems atspalviams parinkti tinkamiausią žodinę formą. Šis darbas reikalauja didesnio išsilavinimo, net abstraktaus protavimo, ir vaikystėje jis beveik neįvykdomas, nenaudingas.

Nors mano minėtos kalbos mokėjimo rūšys viena kitą remia, turi daug ką bendra, bet nemažai yra ir skirtumų. Kiekviena mokėjimo rūšis reikalauja iš vaiko šiek tiek skirtingų gabumų, nevienodo subrendimo bei amžiaus, nevienodų metodų. Nė viena iš tų mokėjimo rūšių netinka ikimokykliniam amžiui.

Teisybė, šnekamosios kalbos galima pramokti ir vaikystėje, bet ši vaikų kalba dažniausiai esti labai primityvi. Ji apima tik labai elementarius klausimus bei konkrečius kasdieninio gyvenimo dalykus; išmokstama tik keli šimtai žodžių; tokia vaikiška kalba negalima išreikšti bei paaiškinti net paprasčiausių dalykų, paimtų iš pradžios mokyklos programų, ką sugeba padaryti mokinys, vartodamas gimtąją kalbą; toks vaikų išmokymas naujos kalbos yra ne tikra mokyklinė šnekamoji kalba, o tik jos užuomazga. [. . .]

3. Vaiko sambranda svetimoms kalboms mokytis

Pedagogika reikalauja duoti vaikams išgyventi natūralų brendimo laikotarpį (be forsavimo, be smurto). Per anksti pagimdytas, per anksti nuo motinos krūtinės atimtas, per anksti apkrautas darbu vaikas greičiau psichofiziškai sustingsta, greičiau nustoja darbingumo ir pasens-

ta, o svarbiausia — nepasiekia aukščiausio, jam iš prigimties skirto išsivystymo. Drauge su kultūros kilimu ir vaikų brendimo laikotarpis darosi ilgesnis. Pedagogika rūpinasi ne trumpinti, bet ilginti vaikystę bei jaunystę, išlaikyti bent kai kurias jaunatviškumo žymes iki pat senatvės. Ž. Ž. Ruso nepataria vaikų mokslinti net iki 12 metų, O. Dekrolis savo mokyklose pirmus dvejus metus nemoko net skaitymo ir rašymo, o mes jau vaikų darželį norime paversti mokykla, vunderkindų gamykla. Vadovaudamiesi siaurais, utilitariniais sumetimais, brukame vaikams tokius darbus, kuriuos jie vėliau, daugiau subrendę, atliktų du kartus greičiau, lengviau ir geriau. Mes nematome, kiek tuo atitraukiame psichofizinių jėgų nuo kitų labai svarbių gyvybinių organizmo funkcijų, kiek kenkiame bendram vaikų psichofiziniam brendimui.

Įstatymai nurodo pradėti mokyti 7 metų vaikus (užsienyje 6 m.), ir tos normos reikėtų laikytis. Ši norma nurodo biologinį amžių (pagal pasą), bet, manau, ji atitinka ir bent vidutinį intelektinio subrendimo amžių, reikalingą mokyklai lankyti. Žinoma, gali būti ir nukrypimų nuo tos normos. Mokyklos darbas trunka ilgai ir reikalauja iš mokinių tam tikro intelektinio subrendimo, tam tikrų gabumų. Jis įgauna profesinio darbo pobūdį. Todėl, norint tiksliau nustatyti subrendimo laiką mokytis arba net skaityti bei rašyti, reikia griebtis eksperimentinės psichologijos metodų, nes nukrypimas nuo nustatytų normų gali siekti net iki 2 metų.

Tik vieno mokyklinio dalyko vaikai pradeda mokytis labai anksti — tai gimtosios kalbos; tos kalbos, kuri vaikui gimus yra pirmoji ir kurios jis dažniausiai išmoksta iš motinos (šeimoje). Šio dalyko mokymosi pradžiai negali būti jokių normų, nes vaikas jau nuo gimimo dienos šauksmu, mimika reaguoja į bet kokį, ypač jam nemalonų, įspūdį; kai jis šiek tiek vėliau savo šypsena išskiria iš kitų žmonių motiną, ypač kai jis pradeda rodyti savo nuotaiką riksmu, verksmu, vapėjimu, gestais ir pan., — visa tai yra ekspresyvioji (išreiškianti vaiko vidinius išgyvenimus) forma. Nuo šios primityviosios reiškimosi formos sunku skirti aukštesnę, grynai žmogišką, reprezentatyviąją kalbos formą, kai žodis atstovauja daiktui, vaizdiniui ar minčiai arba juos pavaduoja. Kalba labai svarbi bendravimo ir protavimo priemonė, todėl vaikas labai anksti perima šią priemonę iš suaugusiųjų, pradeda tarti

pirmus žodžius jau pirmųjų metų gale. Gimtoji kalba yra natūrali žmogaus psichofizinė (biosocialinė) funkcija; vaikas instinktyviai panašauja suaugusiųjų kalbą, mankština savo tarimo padargus, stipriai reaguoja į žodį, nors jo ir nesuprasdamas; vaikas nebylys psichiškai bręsta nenormaliai: pasidaro atsilikėlis. Vadinasi, gimtoji kalba, ypač kai ji sutampa su tautine (protėvių) kalba, yra natūraliausia ir stipriausia priemonė psichiniam brandinimui, nekalbant jau apie šios kalbos politinę, valstybinę, socialinę ir pedagoginę reikšmę.

Negalima to pasakyti apie antrosios, vaikui svetimos kalbos reikšmę. Ji visuomet vaikui bus dirbtinė, neplės jo vaizdinių bei žinių ir bus labai menkai vertinga jo psichiniam brandinimui. B. Otas [7] labai griežtai smerkia svetimų kalbų, ypač lotynų kalbos, įtaką mokinių psichikai. Jis sako: „Jokia svetima kalba nėra reikalinga nei mokinio švietimui, nei jo visapusiškam protinių gabumų išvystymui, nei moksliškam (gimtosios) kalbos pažinimui". Jei tokią nuomonę taikysime tik vaikystės laikotarpiui, kol vaikai nesugeba abstrakčiai galvoti, tiksliau numatyti sąvokų atspalvių ir gramatinių formų bei žodžių santykių, tai galbūt ši nuomonė nedaug prasilenks su tiesa. Bet vėlesniame amžiuje net savo gimtosios kalbos negalėsime giliau pažinti nepalyginę su svetimomis kalbomis, kurios, be to, lavina protavimą ir pratina prie gilesnės minčių analizės, nekalbant apie svetimų kalbų kultūrinę ir utilitarinę reikšmę.

Čia gali kilti klausimas tik dėl svetimos kalbos mokymo pradžios, dėl josios įtakos gimtajai kalbai. Jei labai vertiname savo gimtąją kalbą ir rūpinamės padaryti ją tobuliausiu intelektinės ir lietuviškos kūrybos įrankiu, tai turime vengti svetimų kalbų konkurencijos, su svetima kalba į vaiko sielą pamažu sunkiasi ir svetimos tautos nusistatymai bei pažiūros, jos psichinės ypatybės, tradicijos bei papročiai, ypač kai tų kalbų moko kitataučiai. Todėl reikia, kad lietuvių kalba pakankamai sustiprintų ne tik savo žodingumą bei gramatiškumą, bet ir savo psichinę įtaką vaiko sielai, reikia, kad vaikas suspėtų pamėgti lietuvių kalbą, laisvai mąstytų ta kalba ir, jei ne visai suprasdamas, tai bent nujausdamas, kokių vertybių jam teikia lietuvių kalba, pradėtų ją branginti, ja gėrėtis.

Darželiuose to pasiekti negalime. Tik pradžios mokykla gali sustiprinti vaikų lietuviškumą, nes čia jie susidu-

ria ir susidraugauja su kitais lietuvių vaikais ir išeina pirmąjį lietuvių kalbos pagrindinį kursą. Todėl svetimų kalbų mokytis nereiktų pradėti anksčiau kaip 12—13-ais vaiko amžiaus metais, t. y. nuo VI skyriaus.

Be grynai tautinio bei socialinio pobūdžio sumetimų, yra dar ir lingvistinių bei psichologinių kliūčių svetimoms kalboms mokytis. Dvi kalbos gali sąmonėje funkcionuoti autonomiškai, net mąstyti galima viena arba kita kalba visai atskirai. Bet šis autonomiškumas reiškiasi daugiau per impresiją (įspūdį), o ne per ekspresiją. Kiekvienas dvikalbiškumo vaizdinys bei mintis yra susiję su dviem ekvivalentinėmis kalbinės išraiškos formomis. Mąstant arba vaizdinius atgaminant, tos dvi formos rungtyniauja, stengiasi viena kitą išstumti ir nustelbti. Todėl sunkiau reikšti mintį ir atpasakoti, kalbama lėtai, klaidingai suprantami žodžiai, jie iškraipomi, skolinami iš vienos kalbos kitai, keistai jungiamos mintys, būna ir kitokių gramatinių bei stilistinių klaidų. Visa tai ne tik kenkia gimtosios kalbos grynumui bei aiškumui, bet ir šiek tiek apsunkina mąstymą ir silpnina iškalbingumą. Juo naujoji kalba giminingesnė gimtajai, juo stipriau reiškiasi sakytos kliūtys.

Prof. S. Blachovskis [8] sako: „Mano paties stebėjimai patvirtina, kad mokymasis svetimų kalbų vaikystėje blogai veikia gimtosios kalbos mokymąsi, trukdo žodžių atgaminimą, sunkina pasisakymą, sukelia žodžių painiavą, stilistines klaidas ir kt. Tik kai gimtoji kalba sutvirtėja ir pasiekia aukštoką laipsnį, būtent apie 12-tus amžiaus metus, reikėtų pradėti svetimų kalbų mokymą".

Tiek mokyklinio amžiaus, tiek svetimų kalbų mokymosi pradžia ne visuomet atitinka standartines normas. Kalbų mokymosi pradžia gali gana toli nukrypti nuo normos (12—13 m.), nes lingvistiniai vaikų gabumai yra labai netolygūs: jie, manau, gali svyruoti iki 3 metų į vieną ar kitą pusę. Tiksliau nustatyti vaiko subrendimą užsienio kalbų mokytis galima tik eksperimentiniais metodais [9].

Tautos mokykla, 1938, Nr. 11—12

MOKINIŲ MOKYMASIS BEI PAMOKŲ RUOŠIMAS

Reikia skirti mokymą bei aiškinimą ir pačių mokinių mokymąsi. Apie mokymą klasėje kalbama labai daug įvairiuose pedagogikos vadovėliuose, ypač didaktinėje jų

dalyje, bet apie mokinių mokymąsi mokykloje arba namie beveik niekur nekalbama [10]. Teisybė, moderniosiose mokyklose [11], pavyzdžiui, vokiečių (Erziehungsheimuose) [auklėjimo namuose], amerikiečių ir anglų mokyklose, organizuotose pagal Daltono planą arba Vinetkos planą [12], pamokų namie nesimokoma arba tam skiriama labai mažai laiko. Prieškarinėse ir dabartinėse Lietuvos mokyklose mokinių namų darbai yra visiems privalomi [13]. Mūsų aukštesniosiose mokyklose [14] jiems skiriama iki kelių valandų per dieną, ir, jei mokinių mokymąsi namie panaikintume, tai su vienu mokymu klasėje per pamokas neišeitume nė pusės aukštesniosioms mokykloms skiriamo kurso, nes [mokykloje] didesnę pamokų dalį užima tikrinimas išmokto namie ir uždavimas naujų pamokų.

Moderniosios mokyklos šalininkai yra nusistatę prieš pamokų uždavimą ir jų ruošimą namie. Nenorima apkrauti mokinio dideliu darbu namie, nes ne visi mokiniai turi ramų kampelį, tinkamą pamokoms mokytis; ne visi vaikai turi pakankamai laisvo laiko pamokoms ruošti, kai šeima iš jų reikalauja tam tikrų patarnavimų bei paramos savo kasdieniniuose darbuose. Pats mokinių darbas namie, atliekant užduotas pamokas bei uždavinius, dažniausiai esti labai neproduktyvus (nenašus), nes vaikai neturi atitinkamų nurodymų, kaip reikia ruošti pamokas, neturi pedagogų priežiūros; daugelis vaikų neturi net tinkamų vadovėlių ir žodynėlių nesuprantamų žodžių prasmei surasti. Toks pamokų ruošimas gali būti net žalingas; mokiniai įpranta intelektinį darbą atlikinėti paviršutiniškai, netikusiais metodais, nes jiems kai kada pagalba teikiama nepedagogiškai, ir jų darbeliai, kitų žmonių atlikti, klasėje dažnai laikomi mokinio darbeliais, o tokia pagalba ne tik nelavina mokinio intelekto, bet dar skatina mokinį meluoti bei apgaudinėti mokytojus.

Manau, kad, ir išėjus iš mokyklos, svarbiau yra turėti gerus darbo, ypač intelektinio, metodus negu tik pateiktas mokyklines žinias, kurios greit užmirštamos arba bent reikalauja nuolatinių papildymų, o racionalizuoti mokymosi metodai, jei mokykloje jais buvo įprasta naudotis, išlieka daug ilgiau, ir žmogus juos pritaiko savišvietai, be kurios nė vienas inteligentas apsieiti negali. Praktinis gyvenimas taip pat dažnai reikalauja ne mokyklinių žinių, o įgudimo ekonomiškai ir racionaliai dirbti kokį nors

intelektinį darbą, mokėti savarankiškai naudotis įvairiomis mokslo priemonėmis.

Deja, mūsų abiturientai, ateiną į universitetą studijuoti įvairių mokslo šakų, dažnai nemoka susidaryti tinkamo darbo plano, nemoka studijuoti mokslo veikalų, naudotis žodynais, rasti reikalingų mokslo šaltinių, nemoka naudotis knygomis, jų skaityti, vesti užrašų bei daryti ištraukų iš knygų, nemoka įgytų žinių sisteminti bei tvarkyti, nesugeba konspektiškai išdėstyti svetimų minčių, atrinkti tik esmines, nesugeba rašyti rimtesnių referatų, savarankiškai galvoti, lyginti įvairių nuomonių bei kritiškai jų įvertinti. Visų čia minėtų trūkumų pradžia — nemokėjimas mokytis dar aukštesniojoje mokykloje, neturėjimas racionalizuotų protinio darbo metodų, neįgudimas prie savarankiško, nors ir knyginio, darbo.

Mokinių mokymasis mokykloje turi reikšmę ne tik patiems mokiniams, bet ir mokytojams, kurie daug lengviau ir tiksliau galėtų įvertinti savo mokinių intelektines jėgas bei gabumus, jei jiems pasisektų sužinoti, kaip mokinys savo pamokas ruošia, kokių sunkumų jis čia patiria, kiek laiko jas ruošia, kurie dėstomieji dalykai lengviau jam sekasi ir pan. Jokiu būdu tokių žinių negali pavaduoti egzaminai, per kuriuos nesugebama net nežinia kaip įgytų žinių tinkamai patikrinti. Tuo atžvilgiu ruošimas pamokų bei uždavinių atlikimas mokykloje, mokytojo akivaizdoje, įgyja didelę reikšmę, pratina pačius mokinius ir mokytojus dirbti kolektyviškai, tobulesniais metodais. Mūsų mokykla nemažai nudžiugintų ne tik mokinius, bet ir tėvus, jei ji sugebėtų suorganizuoti mokinių mokymąsi mokykloje, jei mokiniai į mokyklą eitų ne tik egzaminuotis iš namie paruoštų pamokų ir išklausyti naujų užduodamų pamokų, bet ir mokytis tikrąja to žodžio prasme, eitų į mokyklą išmokti mokytis racionaliausiais ir lengviausiais metodais, eitų ten įgyti įpratimo tobuliausiais metodais dirbti ir net užduotą darbą ten pat atlikti. Kiek palengvėtų tuomet tėvams ir ypač silpnesniesiems mokiniams, kurie savarankiškai nespėja namie užduotų pamokų paruošti dažniausiai dėl netinkamų mokymosi metodų. Aš manau, kad, tinkamai organizavus mokinių mokymąsi mokykloje, atpultų daug mokinių žinių tikrinimo demoralizuojančių momentų, kad mokytojai, arčiau pažinę savo mokinius iš jų mokymosi, sugebėtų geriau pritaikyti įvairių protinių mankštinimų atskiriems

mokinių tipams, sugebėtų geriau suderinti žinių kiekybę su įgūdžių kokybe.

Bet jei mūsų mokyklos iš karto nesugebės gerokai sumažinti užduodamų pamokų, kurias tenka mokiniams namie paruošti, tai vis dėlto, man rodos, mokytojų pareiga būtų daugiau domėtis ne galutiniais tokių paruoštų pamokų padariniais, o pačiu ruošimo procesu, paties mokinio dinamiškumu ir visomis kitomis sąlygomis, kuriomis pamokos buvo ruošiamos.

Nors mokinio namų darbas nebus toks racionalus kaip mokykloje, bet aš neneigiu ir mokymosi namie reikšmės. Pirma, namų darbas gali būti daug savarankiškesnis negu klasės darbas, kur kitų mokinių darbai bei pavyzdžiai skatina panašavimą ir nusirašinėjimą. Žinoma, ir namie suaugusieji gali tą mokinio savarankiškumą gerokai sumažinti, ir čia tėvų pareiga be būtino reikalo nesikišti į mokinio užduotų darbų atlikimą. Jei mokykla daugiau rūpintųsi namų darbų kontrole, jų racionalizavimu, tai sumažėtų ir reikalas tėvams arba repetitoriams teikti mokiniui dažnai labai nepedagogišką pagalbą, o padidėtų kontaktas tarp tėvų ir mokytojų. Antra, mokinio namų darbas yra daug individualesnis negu klasės darbas. [. . .] Todėl, vertindami kolektyvinį darbą bei įpratimą bendrauti su kitais, mes negalime neigti ir individualių gabumų ugdymo, kurį skatina laisvas namų darbas. Ir ne tiek vidutinių gabumų mokiniams, kuriems dažniausiai taikomi mokykliniai metodai, kiek silpnesniems ir ypač galvotesniems mokiniams namų darbai gali būti naudingi, nes jiems užduodamas porcijas čia lengviau modifikuoti, nes ir laiką namų uždaviniams atlikti laisvai pasirenka patys mokiniai. Mokykla turėtų įvesti lankstesnę užduodamų namų darbų kiekybinę ir kokybinę gradaciją pagal individualias mokinio ypatybes ir paremtą kompensacijos * principu, jei mokinys labai nelygiai gabus atskiriems dėstomiesiems dalykams. Be užduodamų namie ruošti pamokų, mokykla turėtų daugiau rūpintis ir namų skaitymo kontrole, tinkamesniu jo organizavimu bei individualizavimu, nes knygų skaitymas namie dažnai turi, bent galvotiems mokiniams, labai didelę auklėjamąją ir mokslinamąją reikšmę.

---

* Plačios mokinio žinios iš vieno, jo pamėgto dalyko suteikia jam lengvatų kitame, jo nemėgstamame dalyke.

Apskritai kiekvienas mokinys yra visuomenės, namų, šeimos, mokyklos narys. Mokyklos įtaka mokiniui yra labai didelė, o auklėjimo bei įpročių ugdymo atžvilgiu galbūt namų mokykla yra galingesnis veiksnys. Todėl, manau, tarp tų dviejų mokyklų ir tarp tų mokyklų darbų turi būti ne tik glaudūs santykiai, bet ir nuolatinė sąveika. Tai reiškia, kad šeimos ir mokyklos veiklos pedagoginiai trūkumai turi sukelti stiprią viešosios mokyklos mokytojų reakciją ir naujas pastangas šiuos trūkumus šalinti, o viešosios mokyklos trūkumai turi stipriai veikti tėvus ir skatinti juos išvien su mokytojais stengtis gerinti auklėjimo bei mokymo sąlygas.

Pagaliau kai kurie pasakys, kad auklėjimas šeimoje, be gerų ypatybių, turi daug neigiamybių. [. . .]

Mes esame susirūpinę kelti šeimos pedagoginę reikšmę, jos kultūrinį lygį. Tokiam darbui labai daug gali padėti mokykla, kuri per vaikus mokinius užmezga kontaktą su šeima, per vaikus neša į šeimas kultūringesnių papročių, skiepijamų vaikams mokykloje, pritraukia tėvus prie vaikų auklėjimo bei mokslinimo, ir apskritai mokykla rūpinasi tėvus padaryti savo pagalbininkais pedagoginiame darbe. Jei dabartinės mūsų mokyklos didesnę darbų dalį iš mokyklos perkelia į šeimą, jei dėl blogų vaiko įpročių, įgytų šeimoje, nukenčia ir mokyklos darbas, jei mes iki šiol tebebranginame tėvų paramą mokyklos darbui, tai reikia rimtai susirūpinti ir mokinių namų darbais, jų pedagogišku sutvarkymu, jų kontrole ir racionalizavimu, nes tokiu būdu galime labai pakelti mokinių darbo produktyvumą bei našumą, padidinti mokyklos įtaką šeimų kultūrinimui ir sustiprinti bendrą pedagoginę ir valstybinę mokyklų reikšmę.

Mano čia propaguojamas mokymosi mokslas turi reikšmę ne tik pradžios mokyklai, kur jau yra užduodamos pamokos ruošti namie, bet ypač aukštesniajai mokyklai, kur dabar savarankiškų studijų yra labai maža, kur, kaip anksčiau minėjau, ypač nemokama savarankiškai mokytis, studijuoti mokslo veikalų ir kurti savo pasaulėžiūros. Šis mokymosi mokslas apima ne tik savarankišką mokinių mokymąsi mokykloje bei savo pamokų ruošimą mokytojų priežiūroje, bet ir visus mokinių namų darbus šeimoje; tas mokslas apima ir suaugusiųjų savišvietą, kurios tik užuomazgą gauname mokykloje, o ji tęsiasi už mokyklos sienų beveik visą amžių.

Reikia stebėtis, kaip mes mažai vertiname savo vaikų psichofizinę energiją bei jėgą, kurią jie labai neproduktyviai eikvoja, ruošdami pamokas neracionaliais metodais, kiek nemalonumų vaikams ir tėvams tenka patirti dėl nemokėjimo dirbti intelektinio darbo, kiek nusilpniname vaikų organizmo atsparumą ligoms, kiek padidiname nuovargį, įvarome jiems neapykantą pamokoms ir mokyklai tik todėl, kad nepamokome ekonomiškiau jas ruošti. Mes pripažįstame, jog reikia mokytis dirbti įvairius darbus, net malkas kapoti, šieną pjauti, bet pamokas ruošti, knygas skaityti nejaučiame didelio reikalo mokyti, nes manome, kad kiekvienas vaikas turi pats susiprotėti, arba manome, kad visi mokymosi metodai niekam tikę, niekas nežino geresnių mokymosi metodų ir tegu kiekvienas čia elgiasi kaip nori arba pagaliau tegu taip mokosi, kaip mus vertė mokytis prieškarinių laikų namų „daraktoriai", senos bobutės. Rodos, turėtų būti atvirkščiai. Fiziniai darbai yra mums lengviau suprantami, jų mechanizmas ne toks painus, ir čia darbo metodai apčiuopiamesni, o intelektinis bei proto darbas yra daug sudėtingesnis, jo struktūra painesnė, net ir individualūs psichikos skirtumai didesni, todėl ir šio darbo metodai turi būti įvairesni, ne visiems vienodi. Psichologija ir pedagogika yra nustačiusios jau daug tokių metodinių dėsnių intelektiniam darbo našumui pakelti, bet, deja, iki šiol tos žinios tebėra tik teorija, kurios dauguma mokytojų net nestudijuoja arba nesupranta jų reikšmės, arba dar dažniau visai nesirūpina tų žinių taikyti mokyklinei ir mokinių namų praktikai.

Laikas, rodos, mokytojams pagalvoti apie tą mokymosi mokslą, kuris vis dėlto daug kuo skiriasi nuo paprasto mokymo mokslo, arba didaktikos, bet apie tai parašysiu kitą kartą.

Tautos mokykla, 1936, Nr. 6

PAMOKŲ IR NAMŲ DARBŲ UŽDAVIMAS

Yra mokinių darbai, atliekami dažniausiai kolektyviškai klasėje mokytojams vadovaujant bei prižiūrint, yra ir mokinių namų darbai, atliekami namie, šeimoje, individualiai, be mokytojų vadovavimo. Praeitą kartą aš nurodžiau namų darbų pedagoginę reikšmę, o dabar noriu panagrinėti namų darbų sąlygas ir jų uždavimo formas.

Pirmiausia reikia atsižvelgti į namų darbų atlikimo sąlygas, kurios čia yra labai įvairios ir labai skiriasi nuo mokyklos darbo sąlygų, maždaug visiems mokiniams vienodų. Jau pati namų apystata bei materialinės darbo sąlygos dažniausiai esti nepalankios mokinio darbui. Labai daug šeimų gyvena viename kambaryje, ir žiemą čia esti tvankus oras, vaikas neturi nei atskiro kampelio, nei stalelio; jis neturi jo amžiui pritaikytų baldų, neturi tinkamos lempos, o kai kada net tinkamų rašymo įrankių; jis kai kada namie neturi jokio tinkamo vadovėlio ar kelių to paties dalyko vadovėlių, kad galėtų palyginti sunkesnių vietų įvairių autorių aiškinimus; jis neturi namie atitinkamų žodynėlių bei enciklopedijų, kad galėtų išsiaiškinti nesuprantamą žodį, neturi ir daug kitų mokymąsi lengvinančių priemonių (atitinkamų paveikslų, žemėlapių, vaizdinių priemonių ir pan.). Prie nepalankios darbui apystatos prisideda dažniausiai ir nepalanki socialinė aplinka. Barniai tarp tėvų, įvairūs lankytojai ir nuolatinės kalbos nervina mokinį ir gadina jo darbo nuotaiką. Mažesnių brolių bei seserų išdykavimai ir triukšmavimai taip pat kliudo mokinio darbui, išblaško jo dėmesį. Suaugusieji taip pat dažnai atitraukia mokinį nuo darbo, versdami jį nešioti bei globoti mažesnius vaikus, padėti paruošti vakarienę arba įtraukdami jį į kitus suaugusiųjų darbus. Todėl nenuostabu, kad vokiečių pedagogai bei psichologai, kaip E. Moimanas, Šmitas [15], Kaukelaitis [16], nustatė, jog tokiomis nepalankiomis darbui sąlygomis mokinių namų darbai daug mažiau produktyvūs negu klasės darbai. Bet jei jie būtų pasirūpinę klasės darbo sąlygas bent šiek tiek suvienodinti su namų darbo sąlygomis, tai lyginimo rezultatai būtų kitokie.

Nurodydamas sunkias namų darbo sąlygas, aš tuo noriu atkreipti mokytojų dėmesį į nepedagogišką namų darbų uždavimą — visiems mokiniams vienodai, kai tie jų namų darbai yra vertinami ir pagal juos nustatomas mokinio darbingumas arba darbštumas. Todėl mokykla, užduodama namų darbus atskiriems mokiniams, turi pirmiau sužinoti kiekvieno mokinio namų darbo sąlygas ir jomis vadovautis. Tų sąlygų sužinojimui gali daug padėti atitinkamų anketinių lapelių paruošimas mokiniams ir tėvams ir ypač mokytojo lankymasis mokinio šeimoje darbo metu. Toks lankymasis ir susipažinimas su mokinio būkle ir jo darbo sąlygomis yra visiškai įvykdomas daly-

kas, nes nėra būtino reikalo kas metai lankyti mokinio šeimą, jei joje neįvyko didelių atmainų, nes lankoma popietinėmis, laisvomis nuo pamokų valandomis ir pasidalijus visiems mokytojams lankomąsias šeimas, pagaliau pirmiausia būtų galima aplankyti tik silpnų mokinių šeimas, o tokių mokinių paprastai esti ne daugiau kaip trečdalis. Tik taip ir galėtų užsimegzti tiesioginis kontaktas tarp mokytojų ir tėvų, ypač kai vieni ir antri būtų tam atitinkamai paruošti.

Mokytojų tiesioginė pareiga ne tik individualizuoti mokiniams užduodamus namų darbus, ne tik juos tinkamiau įvertinti, arčiau susipažinus su namų gyvenimo sąlygomis, bet ir nuolat rūpintis sudarymu bei pagerinimu sąlygų, reikalingų sąžiningai atlikti namų darbus. Čia mokytojai taip pat galėtų daug nuveikti arba tiesiog suteikdami tėvams atitinkamų nurodymų, nes tėvai dažnai dėl neišmanymo apsunkina mokiniams pamokų ruošimą, arba per tėvų komitetus bei susirinkimus atitinkamai paveikdami atskirų mokinių tėvus, arba sujungdami artimiausių kaimynų vaikus kolektyviniam darbui toje šeimoje, kur yra šiek tiek patogesnės sąlygos, arba pagaliau kai kuriems vaikams suorganizuodami popietines valandas mokykloje ruošti pamokas.

Mūsų mokyklos galbūt per daug yra linkusios remtis namų darbu, užduodamų pamokų ruošimu, didesnę mokyklos darbo dalį skirdamos trumpam naujų pamokų paaiškinimui ir namie išmoktų pamokų patikrinimui. Nereikia užmiršti, kad apskritai mokinių mokyklinis darbas yra našesnis ir geresnis už jų namų darbą, kad mokykloje kolektyvinių darbų auklėjamoji reikšmė yra daug didesnė už individualų namų darbą. Be to, E. Moimanas nurodo, kad mažesnieji ir ne tokie gabūs vaikai nesugeba savarankiškai atlikti užduodamų pamokų, bent tų išmoktų pamokų kokybė labai menka. Jei tokias pamokas galvotesni vaikai geriau ir greičiau paruošia, tai svarbiausia to priežastis yra darbo metodų skirtumas. Gabūs vaikai dažniausiai lengviau prisitaiko prie jiems naujo pamokų ruošimo, jų pasąmonėje greičiau išsikristalizuoja tobulesnis darbo metodas, jie esti sumanesni, kai reikia savarankiškai išnagrinėti painesnes užduotų pamokų vietas arba išspręsti sunkesnius matematikos uždavinius. Todėl, užduodant namų darbus, reikia bent mažesniems ir silpnes-

niems mokiniams pateikti smulkių metodinių nurodymų ir paaiškinimų, kaip reikia užduotas darbas dirbti.

Pavyzdžiu gali būti knygų teksto nurašymas, kuris duodamas paprastai ir jauniausiems mokiniams, net pirmus metus lankantiems pradžios mokyklą. Čia, rodos, darbas labai aiškus, jei tik vaikas moka skaityti ir raides rašyti; reikia gražiai, be klaidų perrašyti į sąsiuvinį, kas knygoje parašyta. Bet vaikai šį darbą atlieka labai nevienodai ir dažnai labai nepedagogiškai ir neekonomiškai. Kai kurie vaikai užduotą tekstą nurašinėja beveik paraidžiui ir pridaro daug klaidų, kiti — pažodžiui, treti — atskirais posakiais; vieni vadovaujasi tik išviršine žodžių forma, kiti — žodžių turiniu ir gramatikos taisyklėmis; vieni nurašinėdami balsu ištaria tik skaitomą tekstą, kiti — tik rašomą sąsiuvinyje žodį, dar kiti taria pašnibždomis arba visai netaria. Jau nekalbėsiu apie netinkamą vaiko amžiui teksto parinkimą, apie vaikų dėmesiui nepritaikytą nurašomojo teksto kiekį, apie nehigienišką knygos, sąsiuvinio ir plunksnos laikymą, apie nehigienišką sėdėjimą ir pan. Todėl mokytojo pareiga — pirmiau išmokyti vaiką užduodamąjį darbą dirbti racionaliu ir net individualiu metodu, ir tik paskui galima jam skirti ir atitinkamą namų darbą. Kaip nurašymas, taip ir kiti namie užduodami atlikti darbai reikalauja savotiškų metodinių nurodymų ir atitinkamų mokinio įgūdžių, nes kitaip mokytojas elgsis nepedagogiškai, jeigu sudarys mokiniui progą iš mažų dienų įprasti dirbti blogais metodais ir taip mažins jo darbų našumą ir net darbingumą.

Be knyginio pobūdžio pamokų, mokytojas turi uždavinėti namie atlikti įvairių praktinių darbelių, kurių kiekvienam dėstomajam dalykui galima sugalvoti. Net anksčiau minėtas nurašinėjimas gali turėti atitinkamų mankštinimų namie: čia vaikas gali pasigaminti sunkesnių žodžių, kuriuose jis dažnai daro klaidas, vaizdingų pavyzdžių, išpiešdamas juos spalvotomis ir spausdintomis raidėmis, parinkdamas kitų panašiai sunkių žodžių, atlikdamas su tais žodžiais recitatyvinius pratimus, ypač aiškiai ištardamas jį klaidinančias sunkias žodžio vietas, pasimankštindamas greitraščiu sunkius žodžius parašyti kiek galima greičiau, neatitraukus pieštuko nuo popieriaus, nenutraukus rašto ir pan. Daug lengviau sugalvoti įvairių pratimų iš gramatikos, istorijos, kalbų ir ypač gamtos mokslų.

Neliesdamas smulkiau tų įvairių pratybų, pažymėsiu, kad jos turi būti pritaikytos pastebėtiems mokinio trūkumams pašalinti, kad tokios pratybos turi būti pirmiau mokytojo parodomos, kaip jas reikia atlikti, ir tik po to užduodamos namie, kad jų atlikimą mokytojas turi kontroliuoti ir jų padarinius tikrinti. Nors tokie pratimai yra grynai pedagoginio pobūdžio, bet geriau, kai jie įgauna žaidimų formą, kaip padarė žymus belgų pedagogas O. Dekrolis, kuris kiekvienam dėstomam dalykui sugalvojo didaktinius loto žaidimus. Labai mielai mokiniai atlieka namie ir įvairius bandymus iš fizikos, chemijos bei kitų gamtos mokslo šakų, vaikai mėgsta auginti įvairius gyvulėlius bei augalus ir sekti jų gyvenimą, mėgsta sudarinėti įvairias kolekcijas iš botanikos, entomologijos, agronomijos ir mineralogijos. Net knygų bei žurnalų skaitymas sudaro svarbią namų darbų rūšį ir reikalauja iš mokytojų atitinkamų nurodymų ir kontrolės. Reikėtų daugiau dėmesio kreipti ir į įvairius rankų darbelius, kurie yra vaikų labai mėgstami ir ugdo jų kuriamąją vaizduotę, sumanumą ir estetiškumą. Nuo tokių darbelių-žaislų vaikai lengvai pereina prie gaminimo ir rimtesnių vaizdinių mokymo priemonių mokyklai. Pavyzdžiui, vokiečiai turi daug literatūros apie tokius „Kinderbeschaftigungen für Haus" [vaikų namų darbai], yra kelios dešimtys rūšių tokių darbelių su atitinkamais tų darbelių vadovėliais ir aiškinamaisiais atlasais. Dar įvairesnių ir sudėtingesnių konstruktorių bei mechanizmų pateikia „Marklin Baukasten" [Marklino dėžės su statybine medžiaga], kur vaikas iš atskirų elementų — dalelių (geležinių arba medinių) pagal duotus pavyzdžius bei paaiškinimus daro įvairius pastatus, o vėliau kuria ir visai naujas konstrukcijas [17].

Mūsų mokyklų rankų darbeliai taip pat nebloga pedagoginė priemonė ir gali būti užduodami atlikti namie. Jų reikšmė galėtų būti daug didesnė, jei mokytojai klasėje nurodytų tikslesnius jų atlikimo metodus arba bent išleistų atitinkamą vadovėlį. Dabar jie dažniausiai atliekami namie be jokios kontrolės arba kitų namiškių. Tie darbeliai nesuderinti nei su kitais einamais klasėje dalykais (geometrija, gamtotyra, kraštotyra, paišyba), nei su užduodamų pamokų laiku, nei su vaikų interesais bei gabumais. Jie dažniausiai neįvairūs, visiems klasės mokiniams duodamas vienas šablonas, vertinant lemia dirbi-

nio kokybė, retai tetikrinamas vaikų mokėjimas dirbti švariai ir savarankiškai mokytojo akivaizdoje (klasėje); jie dažnai vaikams neįdomūs, nereikalauja iš vaikų kūrybos ir iniciatyvos. Tokiomis sąlygomis ir geriausia pedagoginė priemonė padaro galbūt daugiau blogo negu gero.

Apskritai jei mes dabar rūpinamės ne tik mokslinimu, bet ir auklėjimu, tai mokytojui labai svarbu žinoti, kaip vaikas praleidžia savo laiką namie, nes namie jis būna beveik dvigubai ilgiau negu mokykloje; mokytojui reikia vaiko namų laiką taip sutvarkyti, kad jis bent neardytų to auklėjamojo darbo, kurį mokykla atlieka jai skirtomis valandomis.

Bet nepedagogiška yra vaiką apkrauti pamokomis, kai jam, be 5 darbo valandų mokykloje, reikia dar 3 valandas su viršum namie ruošti pamokas, ypač kai nėra nė vienos dienos per savaitę su gerokai mažesniu pamokų skaičiumi. [. . .]

Nereikia manyti, kad toks apkrovimas namų darbais geriau auklėja vaikus, neleidžia jiems ieškoti pramogų gatvėje, nepadoriai išdykauti arba kitokių negerų darbų griebtis. Tokiomis sąlygomis silpninamas ne tik vaiko kūnas, bet ir ypač siela; pamokos atliekamos nesąžiningai, mokytojai apgaudinėjami, vaikai pasidaro nervingi, nedisciplinuoti ir visai neatsparūs pagundoms. Vaikui reikia palikti laisvo laiko, kad jis galėtų savo nuožiūra pasirinkti žaidimą arba darbą pagal savo interesus, atbudusius tam tikrais jo brendimo laikotarpiais. Vėliau, po persilaužimo amžiaus, iš tokių mėgstamų darbelių, iš gabumų tokiems darbams, iš interesų pastovumo galima spręsti ir apie vaiko pašaukimą bei tinkamumą kuriai nors profesijai. Nors tiksliai nustatyti tokį žmogaus pašaukimą nelengva, bet profesijos pasirinkimas pagal pašaukimą turi nemažą socialinę reikšmę valstybei ir dar didesnę individualią reikšmę laimingam gyvenimui. Todėl vaiko namų darbai įgyja ne tik auklėjamąją, bet ir profesinę reikšmę.

Praeitą kartą aš smulkiau nagrinėjau vaiko namų darbų pedagoginę reikšmę, o dabar konkrečiau nurodžiau ir tų darbų rūšis bei uždavimo sąlygas, bet juos įkūnyti nėra lengva. Mokytojai turi per daug mokinių ir pamokų ir jiems mažai telieka laiko kitiems darbams. Mokyklos kontaktas su šeima tebėra labai menkas, ir dauguma mo-

kytojų nėra tinkamai pasiruošę ir nesugebėtų iš karto būti namų darbų organizatoriais. Bet, antra vertus, dabartinių mokyklų vaisiais mes nepatenkinti, siekiame įvykdytą reformą tinkamiau pritaikyti praktiškai, siekiame sustiprinti auklėjimą. [. . .]

Tautos mokykla, 1936, Nr. 7

PAMOKŲ RUOŠIMO ORGANIZAVIMAS

Dabartinė mokykla, užduodama mokiniams ruošti pamokas namie, tą mokymąsi bei mokinių instruktavimą palieka tėvams, įvairiems repetitoriams arba patiems mokiniams. Daugelis mokinių, negalėdami patys patenkinti tokių mokyklos reikalavimų ir normaliai išeiti mokyklos kurso, turi griebtis įvairių pagalbinių priemonių. Mokykla pasiliko tik teisėjo pareigas: vienus mokinius pasmerkia už nemokėjimą namie tinkamai ruošti pamokų, kitus, kurie tik su nepedagogiška namų mokytojų pagalba ruošia pamokas, neteisingai įvertina. Rodos, tėvai turi teisę reikalauti iš mokytojų ne tik griežtų sprendimų, bet ir tam tikrų nurodymų, kaip reikia atlikti skiriamąjį namų darbą, reikalauti tam tikros to darbo atlikimo sąlygų kontrolės, net vadovavimo mokinių namų darbui.

Jau esu kalbėjęs apie mokymosi sąlygų namie nelygumą, apie nepakenčiamas mokymosi sąlygas kai kuriose šeimose, kur ir geriausias mokinys negali atlikti net minimumo užduodamų darbų. Todėl suprantama, kad ne tik tėvai nepatenkinti mokinių namų darbais, bet ir įvairių šalių, ypač Jungtinių Amerikos Valstijų, pažangesni pedagogai pasisako prieš mokinių namų darbus. Čia atsirado plačiai išgarsėjusi Daltono plano mokymo sistema (žr. 8 paaiškinimą), kuri visai panaikino pamokų ruošimą namie. Apie šią sistemą yra daug rašyta įvairiomis kalbomis; aš neliesiu jos teigiamybių ir neigiamybių, o tik pabrėšiu, kad jos pagrindą sudaro vaikų savimoka mokykloje. Todėl, jei norime palengvinti vaikams pamokų ruošimą, turime arčiau susipažinti su Daltono plano sistema, nes jos tikslas padėti kiekvienam mokiniui surasti tinkamiausius savarankiško pamokų ruošimo metodus, išmokyti ekonomiškai naudotis spaudos šaltiniais (knyga, žodynu, žurnalu, dienoraščiu), daryti įvairius perskaityto dalyko užrašus ir konspektus, savo mintis reikšti

raštu, sudaryti rašinio bei referato planą, grafines schemas ir brėžinius.

Mokytojo mokymosi metodai, kurie galbūt jam buvo geriausi, ne visuomet yra geri kitiems mokiniams. Reikia pirmiau kiekvieną mokinį pažinti arčiau ir kiekvienam parinkti individualų mokymosi metodą, pritaikytą jo įgimtiems gabumams ir charakteriui. Tokiam mokinių pažinimui ir tinkamiausių mokymosi metodų parinkimui reikalingos bandomosios mokymosi pamokos mokykloje, kur kiekvienas mokinys galėtų pasirodyti su savotišku mokymosi metodu, o mokytojas tik patikrintų jų tinkamumą ir kai ką pedagogiškai pataisytų.

Labai palengvintų savarankišką pamokų ruošimą savimokai pritaikyti vadovėliai, kuriuose būtų įžanginiai metodiniai paaiškinimai kiekvienam skyreliui, smulkesnis minčių tvarkos planas, stambesniu šriftu paženklintos esminės mintys, daugiau konkrečių pavyzdžių, paveikslų, sunkesnių terminų paaiškinimų, parinktų pratybų bei uždavinių, tikrinamųjų klausimų ir papildomos literatūros skaitymui su tiksliai nurodytais puslapiais, liečiančiais vadovėlio skyrelį. Nors mūsų mokykliniai vadovėliai dabar yra kur kas geresni (gyvenimiškesni, prieinamesni, planingesni) už prieškarinius, bet ir iš dabartinių mūsų vadovėlių turbūt retas ir tik galvotas mokinys sugebės savarankiškai ką išmokti. Jei negalima greitai tokių vadovėlių parengti, tai reikėtų bent smulkesnių instrukcijų, kaip mokiniui išmokti neaiškintą klasėje pamoką, [tada] mokykloje nereikėtų tiek daug laiko gaišti aiškinimams, kurie klasės daugumos dažniausiai nedomina. Tuomet mokytojas likusį laiką galėtų panaudoti įdomesniam visos klasės darbui (vadovėlio žinių gilinimui, jų taikymui, pasikalbėjimams ir kitiems visos klasės darbams).

Šį tą galima būtų paimti ir iš geresnių savimokos vadovėlių, skirtų suaugusiesiems, ir pritaikyti vaikams. [. . .]

Be tokių organizacinių priemonių pamokų ruošimui sutvarkyti, kiekvienas mokytojas, užduodamas namų darbus, gali pateikti mokiniams nors bendrų pedagoginių patarimų. Tokie patarimai turi būti konkretūs, aiškūs, nes mažesni bei silpnesni vaikai dažnai nesugeba jais pasinaudoti tik dėl to, kad jiems neparodoma gyvų pavyzdžių. Kaip tie patarimai vykdomi JAV, mokytojas S. Č. Parkeris [18] iš savo mokyklinės praktikos nurodo tokį faktą. Viena pirmos klasės mokinė neblogai mokėsi

iš visų dalykų, nes namie tėvai nuolat jai padėdavo. Bet tėvai buvo nepatenkinti matematikos mokytoja, nes jų duktė, nors žinodavo, kas jai užduodama atlikti namie, visai nesiorientuodavo, kaip ji turi užduotą darbą atlikti. Mergaitė įtikinėjo tėvus, kad mokytoja tik užduoda ir nepaaiškina, kaip reikia pamoką ruošti. Gailėdamiesi dukters, tėvai kai kada ištisus vakarus ruošdavo su mergaite pamokas ir matematikos uždavinius, o dažnai išspręsti sunkesnius uždavinius net tekdavo kreiptis į matematiką specialistą. Pagaliau tėvai kreipėsi į mokytoją: „Kaip ponia gali reikalauti, kad mūsų duktė savarankiškai išspręstų tokius uždavinius, kurių dažnai ir mes nesugebame išspręsti?" Mokytoja labai nustebo, kad klasėje esanti tokia mokinė, kuri net nežino, jog klasėje viskas jai yra paaiškinta, nes tik rūpestingai paruošus klasėje buvo duodami atitinkami uždaviniai. Čia pat paklausta mokinė, ar kitam kartui užduoti uždaviniai taip pat nepaaiškinti, atsakė, kad ji jokių aiškinimų negirdėjusi ir jų nežinanti. Norėdama nuraminti tėvus, mokytoja čia pat, prie tėvų, per 15 minučių pakartojo visus paaiškinimus, kuriuos buvo davusi ir klasėje. Pasirodė, kad mokinė visa tai gerai atsimena, tik nesuprato, kad tie aiškinimai jai gali būti reikalingi užduotiems uždaviniams spręsti, nesuprato, kad jie kaip tik liečia tuos uždavinius. Tėvai labai nustebo ir kaltino mergaitę, o ne mokytoją, nors S. Č. Parkeris sako, kad aiškinimai turbūt buvo neišsamūs, jei mokinė jų nesuprato ir nesugebėjo susieti su savo namų darbu. Manau, kad tokių nesusipratimų tarp mokytojų ir mokinių pasitaiko dažnai, ypač žemesnėse klasėse, kur aiškinamoji žodžių reikšmė yra daug menkesnė už vaizdingą veiksmą arba pačių mokinių praktiką.

Apskritai mokytojams turėtų daugiau rūpėti mokinių darbo metodai negu jų žinios, nes šios greitai pamirštamos ir gyvenimui neturi tokios reikšmės, kaip įgudimai racionaliai dirbti bet kokį intelektinį darbą. Rodos, kad šiam tikslui mokykla yra geriausia vieta, kur, greta paprastų pamokų, galima būtų įvesti ir kitokias pamokas, per kurias mokiniai, mokytojų vadovaujami ir prižiūrimi, atlikinėtų ne tik kalsės darbus, bet ir dalį namų darbo. Pradėdamas tokią pamoką, mokytojas iš anksto turi jai pasiruošti, kad galėtų pateikti nurodymų bei patarimų visai klasei ir čia pat kontroliuotų darbų vykdymą, pašnabždomis kiekvienam mokiniui papildomai paaiškinda-

mas. Per tokias pamokas klasėje turėtų būti įvairių vadovėlių ir žodynėlių, modelių bei kitų vaizdinių priemonių, palengvinančių mokinių darbą; kiekvienam mokiniui būtų leidžiama jais naudotis, pavyzdžiui, pasižiūrėti į atitinkamą žemėlapį arba atlasą.

Kiekviena mokykla turėtų tokių mokymosi pamokų organizuoti bent retkarčiais, ypač mokiniams naujokams arba kai pradedamas naujas darbas, reikalaujantis savotiškų metodų. Mokytojas turėtų neuždavinėti į namus naujų darbų, kol jų metodikos vaikai dar nepasimokė mokykloje, kol neįgavo atitinkamų įgudimų dirbti tokį darbą.

Pavyzdžiui, mokiniui užduodamas išmokti namie koks nors eilėraštis. Dažniausiai jis kartoja pirmą eilutę, prie jos prideda antrą ir abidvi kartoja, toliau prideda trečiąją ir visas tris kartoja keletą kartų. Gabesnieji ima po dvi arba net po tris eilutes, bet jie visi suskaldo eilėraštį į daug smulkių dalelių, mechaniškai jas jungia, be reikalo kartoja, ypač pirmąsias eilutes, visą mokymąsi paverčia beprasmišku kalimu, kur be reikalo eikvojama daug energijos, laiko ir vis tiek greit užmirštamos bent atskiros eilėraščio dalys, ypač dalelių sujungimai. Tuo tarpu psichologai bei pedagogai yra nustatę ekonomiškesnio ir apskritai racionalesnio mokymosi taisykles. Ne mažiau trūkumų rasime mokinių darbe, kai jie mokosi ir kitų dalykų: ar tikrinių vardų iš istorijos bei geografijos, ar svetimos kalbos žodžių, ar skaičių chronologijos — visur pirmiau mokytojas turi smulkiai nurodyti, kaip reikia to dalyko mokytis, kaip racionaliau atlikti darbą, net to darbo metodus pritaikyti individualioms mokinio ypatybėms; ir tik įsitikinus iš jo mokymosi praktikos mokykloje [kad sugeba tą darbą dirbti] galima panašius darbus jam uždavinėti atlikti ir namie savarankiškai. Tai tokie turėtų būti minimalūs reikalavimai mokytojams.

Su mokinių mokymusi yra susiję ir kiti giminingi klausimai, kur taip pat reikia mokytojo pagalbos. Jau esu kalbėjęs apie kai kurių mokinių namų apystatą, neleidžiančią tinkamai paruošti savo pamokų. Čia mokytojas, bent kartą per metus aplankęs mokinį, galėtų įsitikinti, [kokia] nepakenčiama kai kurių mokinių būklė, galėtų įtikinti tėvus šiek tiek pagerinti pamokų ruošimo sąlygas. Tiesa, mokytojas negali iš anksto numatyti visų metodinių sunkumų, su kuriais mokinys namie susiduria.

Mokytojas neretai būna įsitikinęs, jog padarė viską, kad paruoštų mokinį savarankiškam pamokų ruošimui, o individuali mokinių praktika dažnai iškelia naujų nenumatytų sunkumų bei klausimų, susijusių su mokinio ypatybėmis ir jo savotiška namų padėtimi. Pasitaiko ir taip, kad šeima ar dėl blogos valios, ar dažniausiai dėl neišmanymo ne tik kliudo mokiniui ruošti pamokas, bet skiepija jam panieką mokyklai ir mokytojams, tiesiog demoralizuoja mokinį ir paraližuoja pedagoginį mokyklų darbą. Aišku, kad su tokiais reiškiniais mokykla turi kovoti, o valstybė bei visuomenė tą kovą remti. Todėl dabartinės mokymo reformos vis daugiau siekia mokymąsi tinkamiau organizuoti mokykloje.

Anksčiau mano buvo minėta Daltono plano sistema mokinių savimokai tvarkyti, bet tose pačiose Jungtinėse Amerikos Valstijose atsirado dar kita mokymo sistema, kuri daugiausia dėmesio kreipia į pamokų ruošimo metodus, į jų tobulinimą ir individualizavimą. Tai yra „supervised study" [mokymasis vadovaujant] arba „directed learning" — vadovaujamasis mokymasis. Holkestas [19] knygoje „Supervised Study" (New York, 1923) sako: „Mokytojų vadovaujamas mokymasis yra toks mokyklinis darbas, kur kiekvienas mokinys gauna tokių smulkių bei konkrečių nurodymų, metodinių įgudimų mokytis ir mąstyti, kad kasdien ruošdamas pamokas galėtų savarankiškai higieniškai ir ekonomiškai tobulinti savo protinį darbą". Kitas to metodo šalininkas S. Č. Parkeris knygoje „Methods of Teaching in Teachingin high Schools" [Mokymo metodai mokant vidurinėje mokykloje] sako: „Tai yra vadovavimas bei instruktavimas pavienių mokinių, kurie mokosi tyliai savo suoluose klasėje, bet tai ne vadovavimas visos klasės diskusijoms bei naujos temos aiškinimas visai klasei".

Įdomu, kad šis metodas kaip tik liečia mano iškeltą klausimą apie mokinių mokymosi priežiūrą ir instruktavimą. Amerikoje juo mokytojai susidomėjo, ir dabar jis užima beveik pusę visų įprastinių pamokų, kai mokytojas balsu jas aiškina.

Mokyklų praktikoje mokymosi pamokos įterpiamos tarp įprastinių pamokų nevienodai. Pavyzdžiui, kai kurios mokyklos, turėdamos paeiliui dvi matematikos pamokas po 40 minučių kiekvieną, pirma paprastai daro aiškinimo pamoką, paskui — vadovaujamojo mokymosi pamoką, ku-

ri trunka 40 minučių. Kitose mokyklose iš kiekvieno dėstomojo dalyko kas savaitę skiriama viena vadovaujamojo mokymosi pamoka. Dar kitur mokymosi pamokos papildo įprastines pamokas, nes tuo būdu yra mažinamas namų darbams skirtas laikas, ir bendras mokinio darbo valandų skaičius ne tik nepadidėja, bet dažniausiai sumažėja. Misūrio valstijoje Misūrio miesto universiteto vidurinėje mokykloje kiekviena eilinė pamoka dalijama į dvi dalis, iš kurių pirmoji skiriama uždavinio [sprendimui] bei aiškinimui, o antroji — vadovaujamajam mokymuisi. Šios mokyklos vedėjas pateikė savo mokytojams nurodymų, kaip padidinti mokyklos darbo produktyvumą bei našumą:

1. Energingiau atlikti eilines pamokas ir trumpinti pirmąją tų pamokų dalį (vadinasi, aiškinamąją).
2. Mokymąsi klasėje padaryti tam tikru mankštinimusi, kuris nuolat verstų mokinį vis sėkmingiau ir savarankiškiau spręsti naujus uždavinius.
3. Namų darbus skirti pagal mokinių mokymąsi klasėje vis racionaliau ir tiksliau.
4. Įpareigoti mokinius būti vis atsakingesnius už savo individualų darbą.
5. Pamokos laiką (50 min.) suskirstyti taip:
   a) aiškinimui 20 min. arba mažiau,
   b) mokymuisi klasėje 25 min. arba daugiau,
   c) namų darbų skyrimui 5 min.

Pastaba. Dažnai galima pamokai skiriamą laiką sutrumpinti ir tiek pat pailginti mokymąsi klasėje. Mokymosi užduočių skyrimui reikia nevienodai laiko. Kai kada darbas skiriamas tiesiog mokiniams mokantis klasėje ir nereikia jokių papildomų veiksmų.

Iš šios instrukcijos aišku, kad daug reikšmės teikiama mokymuisi klasėje. Jis čia tampa pedagogikos pagrindu. Vadovaujamasis mokinių mokymasis klasėje ypač naudingas silpnesniems, jaunesniems ir tokiems mokiniams, kurie namie neturi gerų sąlygų ruošti pamokas. Bet gabesni arba vyresni mokiniai kai kada namie padaro daugiau negu klasėje. Todėl kai kuriose Amerikos mokyklose po eilinių pamokų silpnesniems mokiniams yra privalomos papildomos mokymosi valandos, o gabesnieji, jei nori, gali pasilikti, bet jiems tai neprivaloma.

Amerikos pedagogas E. Breslichas [20] atliko tokį eksperimentą. Jis mokė algebros dvi lygiagrečias klases, kurių

mokiniai [buvo] maždaug vienodų intelektinių gabumų. Vienoje klasėje nieko neužduodavo ruošti namie, bet dalį valandų mokiniai mokydavosi klasėje, kitoje pamokos buvo užduodamos ruošti namie, ir visos pamokos buvo eilinės: mokymo, aiškinimo ir tikrinimo. Po metų paaiškėjo, kad pirmosios klasės galutinis įvertinimas šiek tiek aukštesnis už antrosios, nors mokiniai visą darbą atlikdavo per 45 min. pamokos, o kita klasė prie kiekvienos 45 min. pamokos vidutiniškai pridėdavo 75 min. namų darbo. Vadinasi, tokiems pat rezultatams pasiekti reikėjo 2,5 karto daugiau laiko, nes mokėsi pagal seną sistemą. Šis eksperimentas verčia pagalvoti ir apie mūsų mokinių darbo našumo didinimą mokymosi pamokomis.

Baigdamas šios temos nagrinėjimą, duosiu dviejų JAV mokinių (pagal prof. V. Bertoną) atsakymus į anketą, kaip [jie] ruošia pamokas[21]. Antros klasės mokinė, 12 metų mergaitė, rašo:

1. Perskaitau visą užduotį iki galo.
2. Skaitau apie tą dalyką kitose knygose.
3. Ieškau žodyne nesuprantamų žodžių.
4. Susidarau perskaityto teksto planą arba konspektą.
5. Skaitydama istorinį arba literatūrinį veikalą, įsivaizduoju save veikiančiaisiais asmenimis.
6. Užsidengiu akis ir įsivaizduoju perskaitytą paveikslą arba vieną sceną.
7. Skaitydama geografinių bei istorinių vietų aprašymus, dažnai susidarau jų planą (schemą).
8. Surandu žemėlapyje visas knygoje minėtas vietas.

Kitas tos pačios klasės mokinys rašo:

1. Perskaitau kiekvieną paragrafą atskirai ir stengiuosi jame surasti svarbesnes mintis.
2. Apsvarstau kiekvieną mintį atskirai ir stengiuosi nustatyti jų santykius.
3. Perskaitau viską iš naujo, kad patikrinčiau, ar ko nors svarbaus nepraleidau.
4. Surandu nesuprantamus žodžius žodyne.
5. Surandu geografijos atlase visas knygoje nurodytas vietas.

Žinoma, čia nėra smulkus pamokų ruošimo aprašymas, tai nėra pamokų ruošimo pavyzdys, bet ir šiame trumpame aprašyme galima įžvelgti nemažai sąmoningumo ir net individualių skirtumų.

Tautos mokykla, 1936, Nr. 8

[...] Gyvenimas mums nuolat teikia įvairių įspūdžių ir vis naujų vaizdinių, ir, jei pasaulėžiūros branduolys sudarytas, jei pradinis kristalas yra, tai toliau lyg savaime nuolat vyksta žmogaus vidinė kristalizacija: naujos žinios, įspūdžiai, jausmai bei pasiryžimai greit ir taisyklingai įsiterpia tarp sutvarkytos senos patirties, taisyklingai suauga su pasaulėžiūros branduoliu.

Iš čion ir pirmoji pasaulėžiūros reikšmė: žmogui be pasaulėžiūros nelengva, nes gausūs ir dažniausiai be tvarkos išorinio pasaulio įspūdžiai pavergia jo sielą, išblaško jo jėgas, silpnina, [sukelia] net chaosą, jo vidinį gyvenimą daro prieštaringą ir tuo silpnina jo jėgas, jo darbingumą. Žmogui, turinčiam bent pasaulėžiūros apmatus, nauji įspūdžiai yra vidinis penas, kuris kaip ataudai, įterpti tarp apmatų, ilgina nuolat audžiamą gyvenimo juostą. Tokį žmogų naujos žinios stiprina iš vidaus, jo pasaulėžiūrą vis turtina ir gražina. Toks žmogus turi kokį nors gyvenimo tikslą, jo neslegia įspūdžių gausumas bei chaotiškumas, nes jis iš chaoso kuria savo vidinį kosmosą. Pasaulėžiūra žmogui yra lyg vidinė ugnelė, kuri nuolat degdama teikia jėgų bei šilumos ir rodo jam gyvenimo kelią. Taigi pasaulėžiūra didina žmogaus vidinį veiklumą, jo savarankiškumą.

Be tokios, pasakyčiau, dinaminės reikšmės, pasaulėžiūra turi ir ekonominę reikšmę: ji sutaupo žmogui jėgų, paskatina ir palengvina suimti daugiau žinių ir pagreitina reikalingų žinių atgaminimą. Pavyzdžiui, jei jūs vieną kartą perskaitę sugebate pakartoti tik keletą atskirų žodžių, tai žodžių, reiškiančių vieną mintį, jūs pakartosite dvigubai arba net trigubai [daugiau]. Panašiai dedasi ir su įgyjamomis žiniomis: juo tos žinios sistemingesnės, juo lengviau ir daugiau sugebame jų įgyti. Todėl ir pasaulėžiūra, kaip vidinė kristalizacija, kaip tvarkingas žinių suspietimas, daro žmogų talpesnį, panašų į tvarkingai daiktų prikrautą dėžę, į kurią [taip] kur kas daugiau sutalpiname negu sumesdami daiktus be tvarkos. Kai žinios sukristalizuotos, jų ne tik daugiau telpa, bet jos ir daug lengviau atsimenamos bei atgaminamos, kai prireikia jomis naudotis. Čia taip pat yra panašumo į daiktų pasaulį.

Pavyzdžiui, aš turiu daug knygų iš įvairių mokslo šakų, jei jų nelaikyčiau tvarkingai, sudėjęs į lentynas, pa-

gal mokslo šakas, jomis beveik negalėčiau naudotis: taip sunku būtų rasti, kur kokia knyga yra, arba bent nemažai reiktų laiko sugaišti.

Prie ekonominės reikšmės galima priskirti ir sumažėjimą įvairių abejojimų bei prieštaravimų, kurių kyla kur kas daugiau žmogui, neturinčiam savo pasaulėžiūros.

Pagaliau galiu paminėti dar vieną pasaulėžiūros reikšmę — etinę. Žmogaus poelgiai gali būti impulsyvūs, sužadinti organinių kūno reikmių, sakysim, šalčio, skausmo, bado. Kiti žmogaus veiksmai esti instinktyvūs, sukeliami tam tikrų instinktų, pavyzdžiui, savisaugos, baimės, lytinio. Yra dar daugiau sumechanintų žmogaus veiksmų, įgytų dresūra, įtaigos, įpratimo būdu. Bet visi tokie poelgiai, nors iš paviršiaus gali atrodyti dorovingi, iš esmės yra neutralūs (nei dorovingi, nei nedorovingi). Dorovingumas reikalauja sąmoningumo, tikslo, aiškumo. Pasaulėžiūra kaip tik siekia didžiausio visos patirties įprasminimo, visų žmogaus tikslų suderinimo ir tuo atžvilgiu prisideda prie žmogaus poelgių dorovinimo.

Kas griauna mano pasaulėžiūrą, man kenksminga, ir aš to nedarysiu, nes mano paties susikurtoji pasaulėžiūra yra svarbiausia mano „aš" dalis, jos griovimas yra mano „aš" ardymas. Kai kada pasaulėžiūra įgyja žmogui tokią reikšmę, kad jis dėl jos gali daug kentėti, net, reikalui esant, ir galvą už ją padėti. [. . .]

Vaga, 1931, Nr. 2

DOROVINIMAS [22]

Dorovė — nauda,
blogybė — žala. (Sokratas)

Dorovinimas — tai pratinimas elgtis pagal pedagogines dorybes ir nuolat siekti aukščiausio tikslo. Yra trys dorybės: veiklumas, teisingumas, ateities meilė.

Intrasinergazija

1. *Pirmykštis veiklumas.* Visų kitų dorybių užuomazga bei pagrindas — pirmykštis veiklumas. Jis remiasi individo savisaugos instinktu ir glūdi giliai biologinėje prigimtyje. Šis veiklumas pirmiausia reiškiasi impulsyviai tenkinant savo organines bei egocentrines reikmes, bet veik-

lumas gali būti sąmoningas ir net dorovingas, kai siekiama fizinio ir psichinio tobulėjimo, kai tuo veiklumu siekiama užmegzti daugiau stiprių sąveikos jungčių su kitais žmonėmis. Nors savo psichine prigimtim veiklumas priklauso ergatinėms funkcijoms, bet pirmykšte dinamika jis yra susijęs su išoriniais poveikiais arba organiniais, vidiniais skatuliais, tai yra siejasi su įcentrinėmis bei akceptinėmis funkcijomis, per kurias sužadinama veiklumui reikalinga energija. Todėl šį veiklumą galima lyginti su periferinėmis funkcijomis, o ontogeninės evoliucijos grandinėje tokio pobūdžio veiklumas atsiskleidžia vaikystėje ir santykiuose su tėvais.

Jau pirmykščio veiklumo stadijoje skausmas ir džiaugsmas yra poelgių krypties rodyklės. Išjudinti visas tas jėgas, padidinti jas.

Intersinergazija

2. *Teisingumas.* Jau pirmykštis veiklumas susiduria su tokiu pat kitų žmonių veiklumu, susiduria to veiklumo priešingos egocentrinės kryptys, ir iškyla reikalas tuos interesus derinti, nes, be individualios savisaugos, kiekvienas žmogus turi dar ir gimininės (socialinės) savisaugos instinktą, kuris traukia žmogų bendrauti su kitais ir skaitytis su kitų interesais. Todėl teisingumas yra jau socialinė dorybė, kurios šaknys glūdi taip pat gilioje praeityje, bet teisingumas siaurąja prasme reiškiasi tam tikromis socialinio gyvenimo normomis, nes jis reikalauja apsvarstyti savo paties ir kito teises bei pareigas. Teisingumas reiškiasi subjektyvia forma tam tikru jausmu bei nusistatymu kiekvienam leisti elgtis pagal viešai pripažintas normas, siekti lygybės sąveikaujant, abipusiškumo; kitos formos teisingumas yra objektyvus, jis reiškiasi išoriniais poelgiais ir remiasi sąmoningu individinių ir socialinių interesų derinimu. Teisingas veiklumas yra daugiau įgytas dalykas ir labiau pritaikytas dabarčiai, susijęs su kolektyvinio gyvenimo ekonominiais bei socialiniais reikalavimais. Pagal psichologinę prigimtį jis priklauso centrinėms funkcijoms, kuriose dalyvauja socialiniai jausmai ir protavimas (svarstymas — teisingumo simbolis svarstyklės). Ontologinės evoliucijos grandinėje teisingą veiklumą dažniausiai užtiksime tarp subrendusių vyrų ir brolių santykiuose.

3. *Idėjinė bei ateities meilė.* Jei teisingumas vienodai vertina vienų ir kitų interesus, juos derina, tai idėjiniame, iš meilės kylančiame veiklume pirmon vieton keliami kolektyvo interesai, visos žmonijos interesai. Čia veiklumas aukščiausias — socialinis. Čia veikimo stimulai ir motyvai — ne konkretūs dabarties interesai, o idėjiniai ateities interesai. Čia dirbama vardan šviesiausios ateities. Čia idėjinė bei ateities meilė yra aukštesnė už konkrečią dabarties meilę; ji reikalauja ne tik užuojautos, simpatijos žmonijai, bet ir pasiaukojimo. Psichologine prigimtimi ji artimesnė išcentrinėms, arba ergatinėms, funkcijoms, nes čia daugiau duodama kitiems negu gaunama, bet ši idėjinė bei ateities meilė reikalauja kūrybos ir intensyvaus visų psichinių funkcijų dalyvavimo: ji kuria aukštesnę, tobulesnę gyvenimo formą ir todėl kasdieniniame gyvenime pasitaiko rečiau, bet jos užuomazgą matome tėvų, ypač motinos, santykiuose su savo vaikais.

Šios trys pedagoginės dorybės sudaro tris konstrukcinės sąveikos laipsnius: pirmykštis veiklumas sudaro žemiausią, o idėjinė bei ateities meilė aukščiausią laipsnį [...]

J. Vabalo-Gudaičio parengtas konspektas 1947 m. rudens semestro paskaitai VVU pedagogikos specialybės studentams. (Spausdinama pirmą kartą)

MOKYKLINIO AUKLĖJIMO PROBLEMA

Nors mokymas ir auklėjimas pedagoginėje praktikoje dažnai susilieja, ir J. Herbartas[23] įveda net auklėjamąjį mokymą, bet vis dėlto mokymo ir auklėjimo uždaviniai, poveikių objektai, priemonės ir padariniai yra skirtingi. Mokymas teikia vaikui žinių, protavimo įgūdžių ir apskritai jį intelektina, o auklėjimas teikia kultūringų įpročių (higieninių, mandagumo, socialinių), ugdo charakterį ir apskritai dorovina vaiką. Mokymas aktyvina mnemines funkcijas (atmintį), abstrahavimą ir protavimą, o auklėjimas veikia jausmus, ypač socialinius, idėjinius ir dorovinius, vaiko valią ir poelgius derina su kultūrinio gyvenimo normomis. Mokymui vartojama pasakojimas bei dėstymas, vadovėliai bei knygos, bandymai, vaizdinės

ir kitos didaktinės priemonės, o auklėjimui reikia gyvų gražių poelgių pavyzdžių, [žmonių] santykių abipusiškumo ir jų širdingumo, sistemingų pratimų dorai elgtis, tinkamai suorganizuoto kolektyvinio gyvenimo ir kitų hodegetinių bei auklėjimo priemonių.

Mokslinimo rezultatas — išmokslintas žmogus, žinovas, geras specialistas kūrėjas, o auklėjimo padarinys — doras, idealus žmogus.

Jau iš šio trumpo mokymo ir auklėjimo sąvokų palyginimo aiškėja mums jų reikšmė. Ir mokymas, ir auklėjimas yra beveik vienodai svarbūs, ir sunku net pasakyti, katras iš jų turi didesnę reikšmę; be to, jie abu sudaro neatskeliamas vieno pedagoginio veiksmo dalis, vienos pedagoginės sinergazijos (sąveikos) narius, abipusiškai remiančius bei stiprinančius vienas antrą. Todėl, kai paliekame silpną vieną pedagoginės sinergazijos narį — auklėjimą, tuoj susilpnėja ir antras jos narys — mokymas.

Mūsų mokyklų tvarka yra pritaikyta mokymui, o mūsų gimnazijos su savo universalia, net enciklopediška mokomąja medžiaga, su savo mokytojais, siaurų mokslo šakų specialistais, su knyginiu grynai teoriniu darbu yra panašios į universitetus, kur mokslinami suaugę žmonės, kur auklėjimui telieka maža vietos. Net ir esamomis, auklėjimui nepalankiomis sąlygomis šis tas, manau, galima padaryti.

Mūsų mokiniai trimestrinio pažymėjimo lapeliuose vertinami iš keliolikos dalykų; iš jų tik trys dalykai — elgesys, klusnumas ir stropumas — yra auklėjimo sritis, o visi kiti mokymo; be to, iš šių trijų dalykų dažniausiai vertinamas tik vienas — elgesys. Šie skaičiai taip pat rodo, kad auklėjimas mūsų mokykloje nėra plačiai taikomas. Teisybė, elgesio pažymiui teikiama didelė reikšmė, ir, jei jis sumažėja iki dvejetuko, mokinys šalinamas iš mokyklos. Vis dėlto nemanau, kad šiuo pažymiu yra vertinamas mokinio geras elgesys bei dorumas. Mokytojai neturi laiko ir tinkamo pasiruošimo mokinių dorovei vertinti, jie dažnai net nesidomi mokinio elgesiu namie ir už mokyklos sienų; ir nedoras vaikas, jei tik jis nesučiuptas mokykloje blogai besielgiąs, gali gauti aukščiausią įvertinimą. Apskritai šie pažymiai nieko konkrečiai nepasako apie vaiko charakterį ir jo teigiamybes arba neigiamybes. Šio pažymio mažinimas yra savotiškas įspėjimas mokiniui ir jo tėvams, kad vaikas yra ką nors bloga pa-

daręs, ir, jei panašiai elgsis toliau, tai jam gresia pašalinimas iš mokyklos. Žinoma, kad į tokius įspėjimus tėvai dažnai smarkiai reaguoja ir vaiką nubaudžia.

Trimestriniuose lapeliuose lieka dar du dalykai — klusnumas ir stropumas, už kuriuos mokytojai dažniausiai jokių pažymių nerašo, nes neklusnumas mokytojui reiškia blogą mokinio elgesį, ir už tai jis gauna blogesnį elgesio pažymį; nors menkas stropumas ir negali turėti didelės įtakos elgesio vertinimui, bet mokytojams nelengva nustatyti, kiek mokinys stropus, tai aiškiau matyti tik iš namie ruošiamų pamokų ar kitų užduotų darbų.

Man atrodo, mokinių elgesys, klusnumas ir stropumas nevykusiai parinkti vertinimui. Nedauginant tokių auklėjamųjų dalykų iki penkių, esamuosius tris dalykus reikėtų keisti. Parenkant charakterio ypatybes, kurias mokytojai turėtų vertinti, reikėtų vadovautis šiais principais: 1) tų ypatybių įvertinimo lengvumu; 2) jų svarbumu bei reikšme mokinio gyvenimui; 3) jų auklėjamumu (éducabilité) mokykloje.

Tuomet galėtume elgesį pakeisti, pavyzdžiui, drausmingumu, klusnumą — sąžiningumu ir stropumą — tvarkingumu. Šioms konkretesnėms mokinio ypatybėms vertinti mokytojas lengviau ras medžiagos mokykloje.

Drausmingumui vertinti reikės parinkti būdingesnių drausmės nesilaikymo per pamokas arba per pertraukas pavyzdžių ir iš jų daryti išvadas apie drausmingumą. Vaikai, ypač mokiniai naujokai, atėję iš tokių šeimų, kur jokios drausmės nėra, negali būti labai drausmingi. Todėl ir menkas drausmingumo pažymys (dvejetukas) dar nereiškia vaiko ištvirkimo arba tokio nedorumo, kad jis reikia šalinti iš mokyklos. Mokyklos tvarkos ardymas dažniausiai nėra didelis nusikaltimas, o tik nusižengimas; ir doras mokinys gali išdykaudamas nusižengti mokyklos drausmei. Tipiški didesni mokinių nusikaltimai pasitaiko retai, ir jie yra mokytojų tarybos svarstomi atskirai, nes tokiais atvejais iškyla mokinio šalinimo iš mokyklos klausimas.

Iš konkrečių duomenų galėdamas įvertinti mokinio drausmingumą, mokytojas privalo pastebėtą kai kurių mokinių menką drausmingumą išaiškinti. Tuomet neužtenka nustatyti tik, jog nesilaikoma drausmės, bet reikia išsiaiškinti to fakto priežastis bei kilmę. Nedrausmingumo priežastys gali būti išorinės (triukšmas gatvėje arba

koridoriuje, kitų klasės draugų elgesys ir pan.) arba vidinis (neturėjimas aiškaus darbo ir nuobodumas, noras atsilyginti draugui už skriaudą, padarytą per pertrauką, pasižymėti klasėje ir pan.). Todėl pirmiausia tenka tas priežastis pašalinti arba bent sumažinti jų įtaką, paskui pasistengti įtraukti išdykaujantį mokinį į klasės darbą (vadovaujantis didaktikos nurodymais); jei to negalima padaryti, tai duoti jam atskirai terminuotą konkretų darbą, kuris po paskirto laiko reikia patikrinti. Svarbiausia, kad pats mokytojas būtų drausmingas atlikdamas savo pareigas ir santykiaudamas su mokiniais, kad jis turėtų autoritetą tarp mokinių. Tuomet jie lengvai užsikrečia mokytojo drausmingumu. Dar geriau, jei mokytojas sugeba įtikinti mokinius, kad drausmingumas reikalingas ne mokytojui, o klasės darbo našumui, reikalingas mokiniams, kad galėtų lengviau suprasti aiškinimus ir greičiau išmokti naują pamoką; jei mokytojui pasiseka išgauti mokinių nusistatymą, kad išdykavimas yra trukdymas ir negerbimas dirbančių draugų, kad visiems mokiniams reikia priešintis tvarkos ardymui ir nepasiduoti pagundai išdykauti. Jei klasėje toks nusistatymas įsivyrauja, tai tuomet nesunku suvaldyti ir triukšmautojus, kuriems klasės dauguma nepritaria. Sunkesniais atvejais tenka griebtis tėvų pagalbos ir mokinių drausminimo šeimoje. [. . .] Mokinių drausminimas klasėje daug nukenčia, kai atskiri mokytojai nevienodai drausmingi, kelia mokiniams nevienodus reikalavimus ir nepadeda vienas kitam mokinius drausminti. Kiekvienas drausminimas prasideda laipsnišku pratinimu laikytis tam tikros drausmės, o baigiasi drausmės sąmoninimu (vidine drausme).

Ne mažesnę reikšmę turi ir antrasis mokinių charakterio bruožas — sąžiningumas; be sąžiningumo, be abipusiško pasitikėjimo kolektyvus gyvenimas neįmanomas. Mokinių sąžiningumui įvertinti galima imti medžiagos iš klasės darbų bei uždavinių. Ypač dažnai mokyklinis nesąžiningumas matyti rašto darbeliuose iš matematikos dalykų ir iš kalbų; čia yra paplitęs nurašinėjimas iš stipresniųjų draugų. Daug pagundų kyla mokiniui klasės darbelį rašyti nesąžiningai, kai duodama jam pasiruošti namie iš didesnio kiekio medžiagos, kurios tam tikra dalelė bus panaudota rašto darbeliui klasėje: čia, kitų padedami, mokiniai paruošia visą medžiagą ant lapelių ir reikalingą vietą nurašo iš jų. Kai kurie mokiniai nesąžiningai

atsakinėja pamoką naudodamiesi knyga arba draugo pagalba, ruošia pamokas tik tiek, kiek nujaučia, kad mokytojas jį gali iššaukti, ir t. t. Kiti mokiniai ištaiso dienyne [blogesnius] pažymius į geresnius arba parašo patys, net kai kada padirba tėvų bei globėjų parašus ir apskritai įvairiais būdais stengiasi apgauti mokytoją, kai reikia geresnį pažymį gauti, arba išsisukti nuo bausmės už nusikaltimą.

Kai kurie mokytojai, sugavę mokinį nesąžiningai elgiantis, už tokį darbą parašo jam vienetuką. Manau, kad toks reagavimas nėra tikslingas, nes vienetukas už nurašytą rašto darbelį rodo menkas mokinių žinias, ko iš tikrųjų nėra, ir kartu klaidina tėvus; tuo būdu mokytojas iškraipo tiesioginę pažymių paskirtį, paverčia juos baudimo priemone, kuri mokinio nepataiso, o yra tik mokytojo pykčio apreiškimas.

Mokyklinis nesąžiningumas galbūt ir neliečia didelių dalykų, retai tepavirsta dideliu nusikaltimu, bet jis yra jau dorovinė blogybė: čia mokytojai eina svarbias valstybei pareigas, ir, kaip tėvų pavaduotojai, jie linkę pasitikėti vaikais, o tuo tarpu mokiniai savanaudiškai meluoja jiems, juos apgaudinėja. Ši blogybė dar pavojinga tuo, kad ji labai užkrečiama, persimeta į aukštąją mokyklą, o galbūt ir į gyvenimą; ši blogybė paraližuoja mokymą, nes mokiniai įpranta lengvesniu, nors ir nelegaliu būdu gauti reikalingus pažymius, o stimulai rimtam ir sąžiningam mokymuisi susilpnėja.

Todėl su įvairiais mokinių nesąžiningumais reikia griežtai kovoti. Mokiniai naujokai neturi kito vidinio akstino, kaip tik norą lengviau gauti geresnį pažymį, o išoriniai stimulai [24] — tai patogios sąlygos ir menkas mokytojo budrumas, lengviną nesąžiningą darbą. Ilgiau mokydamiesi mokykloje, vaikai greit įpranta apgaudinėti mokytojus. Toks elgesys yra šiek tiek rizikingas, kelia net baimę, kad mokytojas nesučiuptų; kartais jis reikalauja daug gudrumo ir drąsumo, yra panašus į azartinį lošimą ir teikia smagumo. Todėl čia atsiranda naujų ir įvairesnių vidinių akstinų, ir su šia blogybe vis sunkiau kovoti. Dažnai mokytojai su šia blogybe kovoja uoliai gaudydami nesąžiningus mokinius ir jiems rašydami vienetukus. Bet ir mokiniai neatsilieka nuo mokytojų ir išgalvoja vis naujų gudrybių, kad nebūtų mokytojų sučiup-

ti. Šį gaudymą labai sunkina ankštos su daug mokinių klasės.

Manau, kad mokytojas geriau padarys, jei pažymių už rašto darbelius visai nerašys į sąsiuvinį ir jų reikšmę sumažins iki minimumo, o apie mokinio žinias spręs iš sakytinio tikrinimo, kur daug lengviau prižiūrėti sąžiningumą, kur galima duoti mokiniui ir kelis sunkesnius posakius parašyti, jei norima patikrinti jo rašybos mokėjimus. Tikrinamųjų diktantų reikia vengti arba juos daryti tik retkarčiais, nes jie reikalingi tik mokytojui, o mokiniui greičiau kenksmingi, nes čia prikišama painesnės rašybos žodelių, o tai įvaro mokiniams baimės, ypač kai iš pažymių už diktantą mokytojas sprendžia apie mokinio pasiruošimą, dažnai neskirdamas tikrų klaidų (dėl nežinojimo rašybos taisyklių) nuo apsirikimų (automatiškai padarytų klaidų) ir nepaisydamas klaidų padaugėjimo, bent nervingesnių mokinių, dėl neramios ir labai įtemptos psichinės būsenos ir sumažėjusio sąmoningumo bei budrumo. Leisdami mokiniui daryti daug klaidų tikrinamajame diktante, mes jo ne tik nepratiname nedaryti klaidų, bet jo ranką dar įpratiname klaidingai rašyti ir mažiname pasitikėjimą savimi. Todėl vietoj šios rūšies diktantų reikėtų rašyti įspėjamuosius bei aiškinamuosius ir mankštinamuosius (greitai taisyklingai rašomi ir automatiškai kartojami žodžiai, kurių rašyba mums dar neįprasta). Žinoma, visai išvengti klaidų negalima, bet jos daromos netyčiom ir dažnai dėl mokytojo metodinių trūkumų, o bauginimas blogu pažymiu už klaidas ir dažnas tų pažymių rašymas neturi nieko bendro su rašybos mokymu; klaidos parodo mokinio rašybos trūkumus ir tolesnio ruošimo kryptį, bet dėl jų negalima kaltinti vien mokinių. Jei mokiniai įsitikins, kad mokytojas stengiasi padėti išvengti klaidų, kad diktantas yra rašybos pamoka, o ne lemiamas egzaminas, ir pažymiai už jį rašomi todėl, kad mokytojas nori iš klaidų nustatyti tinkamesnius tolesnio rašybos mokymo metodus, o ne bausti už jas — nurašinėjimas ir apgaudinėjimas nustoja prasmės; tada lengviau nuo jo atprasti.

Be to, reikia sudaryti tokias darbo sąlygas, kad apgaudinėjimas būtų beveik neįmanomas, kad nebūtų pagundos nesąžiningai elgtis. Pavyzdžiui, galima paruošti kelis uždavinius bei temas ir juos taip padalyti, kad kiekvieno mokinio artimiausi kaimynai turėtų skirtingą darbą; tuo-

met nelegalus bendradarbiavimas būtų beveik neįmanomas. Jei darbas bus paskirtas toks, kuriam vadovėliuose bei užrašuose sunku greit rasti reikalingos medžiagos, jei, vertinant darbelius, bus daugiau kreipiama dėmesio į minčių planingumą, jų ryšį su duota tema, į darbo kokybę, o ne į kiekybę, ne į mechaniškai įterptą medžiagą, tuomet graibstymas medžiagos iš nelegalių šaltinių taip pat beveik nustoja prasmės. Pagaliau, prieš duodamas darbelį, mokytojas gali paaiškinti, kad tai yra savotiškas ne tik pasiruošimo, bet ir mokinių sąžiningumo bandymas, kad naudojimasis nelegaliomis priemonėmis skriaudžia tuos mokinius, kurie jomis nesinaudoja, ir sunkina mokytojui teisingą įvertinimą. Todėl dėl griežtesnio vienodų darbo sąlygų išlaikymo darbo metu reikia laikytis ramiai ir vengti bet kokio šnabždesio, bet kokio su darbu nesusijusio judesio, nes už kiekvieną įtartiną poelgį, atliekamą be mokytojo leidimo, darbelis atimamas, nesigilinant į priežastis, ir duodamas naujas. Čia mokytojui reikia didelio budrumo ir pedagoginio takto, kol jis įpratins mokinius prie drausmės ir sąžiningo darbo. Čia drausmė ir sąžiningas darbas vienas antrą papildo, ir abu sudaro esminius charakterio bruožus.

Lieka dar viena mokinių būdo ypatybė — tvarkingumas. Jos reikšmė gyvenime savaime aiški, ir apie tai nėra reikalo kalbėti. Tvarkingumui įvertinti mokytojas gali rasti nemažai medžiagos mokykloje, jei jis tvarkingumo pradės ieškoti įvairesnėse srityse.

Tvarkingumo stebėjimus galima pradėti nuo mokinio išvaizdos, apžiūrėti nuo plaukų iki kojų. Čia svarbu įvertinti atskirų kūno dalių ir mokinio drapanų švarumą ir tvarkingumą: ištrūkusios arba atsisegusios sagos, sudraskytos, iširusios, susiglamžiusios drapanos, nevykusiai užrištas kaklaraištis ir kiti higieniniai bei estetiniai trūkumai. Paskui galima pažiūrėti, ar tvarkingi mokinio daiktai: knygos, sąsiuviniai, rašymo prietaisai, suolas, stalas ir pan. Reikia atkreipti dėmesį, ar nėra rašalo, riebalų dėmių, ar nenugraužtas pieštukas, kaip jis nudrožtas, ar tvarkingai aplenkta knygos bei sąsiuviniai, ar nesudraskyti bei išplėšyti lapai ir pan. Pagaliau reikia stebėti mokinio darbus: ar švariai ir tvarkingai atlikti namie rašto darbeliai bei kiti uždaviniai, piešiniai, rankų darbeliai, ar tvarkingai bei planingai mokinys atsakinėja pamokas, duoda klausimus bei daro pastabas, ar aiškiai taria, nors

turi įgimtų trūkumų. Apskritai reikia sekti išorinį ir vidinį bei intelektinį tvarkingumą, nes jie tarp savęs sąveikauja ir vienas kitą papildo.

Tvarkingumą ugdyti turbūt lengviau negu drausmingumą ir sąžiningumą, nes čia esanti netvarka mokiniui matoma ir lengvai suprantama ir ją pašalinti nelabai sunku. Bet tvarkingumo pavyzdžiu turi būti pats mokytojas. Jo išvaizda bei apranga turi būti paprasta, bet higieniška, drapanos švarios ir skoningos. Mokytojo santykiai su mokiniais taip pat turi būti tvarkingi: jo reikalavimai turi būti pagrįsti, aiškūs, griežti ir kontroliuojamas jų vykdymas, bet visuomet mandagūs ir vienodi, nes tik tokiomis sąlygomis mokiniai pripranta prie tvarkos. Mokytojas pamokų nepraleidžia, į pamokas nevėluoja, užduotą pamoką tiksliai suformuluoja ir priverčia mokinius tuojau užsirašyti į dienyną, po skambučio neužlaiko mokinių klasėje, nekaitalioja savo įsakymų bei prašymų; jo kalba ir raštas lentoje yra visuomet aiškūs, suprantami. Jis turi mokiniams paaiškinti tvarkos esmę bei reikšmę darbo našumui ir žmonių santykiams, turi skiepyti mokiniams norą būti tvarkingiems ir kitiems padėti tvarką išlaikyti. Žinoma, kartais reikia ir čia griebtis tėvų pagalbos, kad jie ir namie vaiką pratintų prie tvarkos ir padėtų jam tvarkingumo įgyti.

Čia paliečiau trumpai ir tik trijų mokinių charakterio bruožų ugdymą, tris mokinių dorybes, kurias galima pavadinti mokyklinėmis ir prie kurių auklėjimo gali prisidėti kiekvienas mokytojas, nors ir neturėdamas specialaus pasiruošimo auklėjimui.

Tautos mokykla, 1940, Nr. 3

PEDAGOGIŠKA TVARKA KLASĖJE IR JOS PALAIKYMAS

Mes dažnai mokyklinę tvarką suprantame per daug vienašališkai, per daug juridiškai; mes džiaugiamės, kai mokiniai per pamokas nevaikščioja po klasę, nesipeša suoluose, neleidinėja „pašto" arba „cepelino", kai mokiniai nesikalba tarp savęs, nesiginčija su mokytoju, nesijuokia iš jo [. . .], žodžiu, kai mokiniai nedaro draudžiamų darbų, tai klasėje yra tvarka. Čia tvarka vadinamas vaikų išviršinis ramumas, visų vaiko judesių nustelbimas. Šis išviršinis ramumas yra glaudžiai susijęs su vidiniu

ramumu, su budrumo sumažėjimu, net su apsnūdimu. Nelengva vaikui išlaikyti tokią dirbtinę būklę, ir nenuostabu, kad mokytojų pastangos tokią būklę sudaryti dažniausiai lieka bergždžios. Paprastai klasė tvarkoma įvairiomis bausmėmis, kai kada gan žiauriomis. Tokiomis priemonėmis galbūt ir pagerinama išviršinė tvarka, bet vaikams padaroma daug žalos; jiems įvaroma baimė, kuri silpnina jų darbingumą, verčia juos griebtis melo, veidmainiavimo ir kitų gudrybių, kad išvengtų bausmės. Be to, bausmėmis įpratiname savo poelgius vertinti tik pagal gresiančią bausmę ir laikyti gerais visus tuos poelgius, už kuriuos nėra nustatytų bausmių arba jų galima išvengti. Pagaliau bausmė labai pablogina mokinių santykius su mokytojais: išnyksta atvirumas, geraširdiškumas, o įsivyrauja antagonizmas, neapykanta, nes nubaustieji mokiniai dažnai visai nesijaučia esą kalti arba bent kitaip vertina savo kaltę negu mokytojas, nes mokytojas, įerzintas mokinių išdykavimų, dažnai baudžia juos iš piktumo, rašo jiems pastabas, vienetukus (nors mokslumo požiūriu tai būtų ir geri mokiniai), palieka po pamokų klasėje, užduoda viršnorminių darbų ir suteikia jiems kitokių nemalonumų. Toks atpildo principas — už bloga blogu — dabar jau mažai tetaikomas net profesionalams nusikaltėliams ir visai neleistinas taikyti vaikams, kurie, be labai negausių išimčių, visai nepanašūs į tipiškus nusikaltėlius. Pačios bausmės, nors jos būtų žiauriausios, nusikaltėlių nepataiso, jos neauklėja ir vaikų, dažnai net įveda į auklėjimą demoralizuojančių elementų, gadina vaikus, o kai kada tik padeda vaikams pasidaryti nusikaltėliais. Todėl bausmės, jei jos net ir padeda palaikyti išviršinę klasės tvarką, nėra leistina pedagoginė priemonė, nes jos vaikams suteikia daugiau blogo negu gero. Yra ir tokių mokytojų, kurie ne bausmėmis, bet vaikams maloniais pažadais, tam tikromis lengvatomis stengiasi pasiekti išviršinį ramumą. Pavyzdžiui, kai kurie mokytojai savo mokiniams, kurie neklauso jo aiškinimų bei kitų mokinių atsakinėjimo, leidžia skaityti pasirinktą knygą, ruošti pamokas, ką nors rašyti, piešti, kad tik nekeltų triukšmo ir nekliudytų mokytojui dirbti. Tokiomis priemonėmis taip pat galima pasiekti klasėje išviršinę tvarką, bet tokia tvarka mes negalime tenkintis, nėra reikalo jos net siekti, jei ji auklėjimui nieko neduoda, jei ji nėra pedagogiška tvarka.

Pedagogiška klasės tvarka — tai ne mokinių ramumas, bet veiklus mokinių junginys (dinamiškas kolektyvas). Rygiškių Jonas, „Mūsų žodynėlyje" aiškindamas žodžio „tvarkymas" prasmę, sako: „Tvarkyti — reguliuoti... Virvelės čia viską tvarko (paturi, neleidžia iširti)". Tokios „virvelės", reguliuojančios klasės poelgius, turi būti aiškūs pamokų tikslai, racionalūs darbo metodai, bendri interesai ir atitinkama darbo nuotaika. Bet pedagogiškos tvarkos pagrindas yra mokytojo asmenybė: jis yra klasės gyvenimo tvarkytojas (reguliuotojas), iš jo išeina visos „virvelės", stimuliuojančios mokinių veiksmus, į jį ir grįžta galai „virvelių", sujungusių mokinius į vieną darbo kolektyvą. Trumpiau ir tiksliau pasakysiu, jei klasės tvarką pavadinsiu tinkamai organizuota pedagogiška klasės sinergazija.

Toks pedagogiškos tvarkos suvokimas teikia mokytojui naują kryptį ir ieškojimui naujesnių priemonių klasės tvarkai palaikyti. Čia atsisakoma tradicinių J. F. Herbarto tramdymo bei valios laužymo priemonių; čia pedagogų dėmesys nuo išorinio poelgių (vaikų) stimuliavimo nukreipiamas į vidinį jų psichikos stimuliavimą, įtraukiant juos į atitinkamai organizuotą kolektyvinį darbą; čia tvarkos reikalavimai kyla ne tiesiogiai iš mokytojo įsakymų, o iš jo sudarytų darbo sąlygų.

Tuo būdu mes išvengiame daugelio tiesioginių mokytojo liepimų bei draudimų, kurie, juo mokiniai vyresni, juo mažiau juos veikia, juo dažniau susiduriame su pasipriešinimu ir juo sunkiau vien liepimais tvarką išlaikyti. Tiesioginėje mokytojo liepimų formoje mokiniai dažnai įžvelgia šališkumą, jiems nesuprantamus varžymus, o įdomiame kolektyviniame darbe savaime susidaro vidinės paskatos tvarkai išlaikyti. Be to, čia visas darbo kolektyvas yra suinteresuotas tvarkos palaikymu, ir, jei kuris kolektyvo narys ją ardytų, tai susidurtų su viso kolektyvo pasipriešinimu, o daugumos draugų nuomonė veikia ir įteigia (sugestionuoja) stipriau už vieno, nors ir įtakingo mokytojo žodžius. Jei, pavyzdžiui, futbolo žaidėjas bandytų kitiems trukdyti arba tik pats bandytų elgtis ne pagal visiems privalomas taisykles, tai toks išsišokėlis būtų tuoj visų pasmerktas. Čia ir mažas vaikas greit įsitikina, kad reikia laikytis tvarkos, kad pats žaidimas išyra, jei griežtai nesilaikoma jo taisyklių. Čia tvarka yra vidinis įtempimas ir ištvėrimas (tverti, ištverti ir tvarky-

tis yra giminingos sąvokos), savo poelgių derinimas su kolektyvinio gyvenimo normomis. Kas neištveria, neatsižvelgia į žmonių bendravimo taisykles, jų nesilaiko, tas yra „ištvirkėlis", išėjęs iš tvarkos ir kartu išklydėlis bei išsiskyrėlis iš kolektyvo, nes be tvarkos neįmanomas joks pastovus kolektyvas ir net socialinis gyvenimas. Todėl kolektyvinimas bei socialinimas gali būti pavartoti kaip priemonė mokinių tvarkai klasėje palaikyti. Aš šią priemonę pavadinau sinergazija, arba mokinių sinergatinimu, norėdamas tuo suteikti kolektyvinimui gilesnę prasmę, moksliška psichologinį pagrindą ir tiksliau paaiškinti kolektyvinimo techniką.

Nors apie sinergaziją daug kalbu per pedagogikos paskaitas (stud. A. Ronkaus hektografuotos) ir ne vieną kartą esu rašęs įvairiuose straipsniuose, bet, manau, mokytojams bus naudinga susipažinti ir su sinergatinėmis priemonėmis, kad sėkmingiau kovotų su tvarkos ardytojais klasėje, kad šiek tiek pagilintų mokyklinių bausmių problemos sprendimą, kuris, deja, iki šiol nėra galutinai išnagrinėtas, bent pedagogų kasdieninėje praktikoje.

Pedagoginę sinergaziją aš paprastai apibūdinu kaip psichofizinę (1) dinaminę (2) sistemą (3), kur tarp subrendusiųjų ir bręstančiųjų (4) vyksta nuolatinė (5) abipusiška (6) konstrukcinė sąveika (7), siekimas (8) geresnės (9) ateities (10). Čia skaičiais paženklinta pedagoginio vyksmo dešimt žymių bei ypatybių. Juo daugiau yra minėtų žymių mokytojo organizuotame mokinių darbe, juo šis darbas daugiau vaikus auklėja, juo jis yra pedagogiškesnis ir juo geresnė jis pasidaro priemonė mokyklinei tvarkai išlaikyti.

Nenorėdamas nutolti nuo temos, sinergazijos principų, kuriuos atspindi išvardytos pedagoginės sinergazijos žymės, neaiškinsiu smulkiau, o tik trumpai paminėsiu tuos, kurių mokytojai savo praktikoje dažnai nepaiso [žr. K. Dausos konspektą].

Mes, pavyzdžiui, nusidedame psichofiziškumo principui, kai ištisą pamoką verčiame vaikus klausytis mūsų aiškinimų bei skaitymo iš knygos: čia vienašališkas psichinis bei intelektinis darbas (klausymas) greit susilpnina vaikų dėmesį, jiems nusibosta; ir juo mokiniai jaunesni, juo greičiau tai įvyksta, ir jie pradeda ardyti išviršinę klasės tvarką. Psichinis darbas neturi nustelbti fizinio. Per kai kurias pamokas, ypač fizikos, gamtos mokslų, net

matematikos (geometrijos), paišybos, dainavimo, rankų darbų, fizinis darbas gali vykti lygiagrečiai su psichiniu (intelektiniu) darbu. Per kitų dalykų: gimtosios kalbos, naujųjų ir senųjų kalbų, istorijos, geografijos, visuomeninio mokslo, propedeutinės filosofijos pamokas taip pat gali būti išlaikytas psichofiziškumo principas: čia galima daugiau vartoti įvairių vaizdinių priemonių (patefonus bei fonografus, filmus, biustus, modelius, ekskursijas, fotografijas bei paveikslus, teatrus, žemėlapius, epidiaskopus knygų paveikslams rodyti, gaublius, statistines lenteles ir pan.), kurios sensoriniam suvokimui teikia fizinių stimulų ir psichofizinių apraiškų įvairių formų (atpasakojimai, deklamacija, aprašymai, brėžiniai bei piešiniai, dramatizavimas ir pan.), kur mūsų psichiniai išgyvenimai reiškiasi vėl sensoriškai — fiziniu pavidalu. Mūsų pamokos dažnai esti per daug knygiškos, atitrauktos nuo gyvenimo, per daug sausos ir monotoniškos.

Šiek tiek nusidedame ir antrajam sinergazijos principui — dinamizmui. Vidinis įtempimas bei pastangos, dėmesio suspietimas, valios stiprumas ir bendras budrumas — tai vis įvairios psichofizinio dinamizmo formos, kuriomis turi reikštis ir plėstis mokinių dinamizmas klasėje. Bet mes dažnai nesugebame įtraukti į kolektyvinį darbą klasės daugumos ir dirbame tik su vienu arba keliais mokiniais, mes nemokame kolektyviniu darbu sukelti dinaminio „sūkurio", kuris lengvai įtrauktų į save mažiau veiklius atskirus mokinius ir didintų natūralųjį dinamizmą. Tad palikdami nesutvarkytą mokinių natūralųjį dinamizmą, mes skatiname jį impulsyviai reikštis neleistinais poelgiais ir pratiname vaikus prie neveiklumo ir netvarkos. Tokio vaikų neveiklumo per pamokas priežastys gali būti įvairios: galbūt nemokame vaikų sudominti darbu, nemokame darbo pateikti mokinių amžiui prieinama forma, nemokame jo tinkamai paskirstyti tarp atskirų grupių; galbūt klasės per daug gausios, mokiniai per daug skirtingo pasiruošimo ir gabumų, nemokame tinkamu laiku įterpti trumpos tvarkingos alsavimo gimnastikos, lydimos atitinkamų judesių, pakeisti darbo formos, įterpti linksmesnio turinio medžiagos arba kaip nors kitaip pakelti jų nupuolusios nuotaikos bei budrumo, ypač per paskutines pamokas, kai padidėja mokinių nuovargis ir [sumažėja] budrumas, kartu [padidėja] ir jų linkimas nesilaikyti tvarkos.

Dar sunkiau pedagoginėje praktikoje vykdyti sinergatinės sistemos principą — trečiąją sinergazijos žymę. Psichofizinių jėgų sistema sudaro pedagoginės sinergazijos pagrindinę žymę. Klasės mokinių dinamika tik tiek yra pedagogiška, kiek ji sudaro organizuotą socialinę sistemą, kurios centre esti mokytojo asmenybė su savo intraindividine sistema. Sistema reiškiasi tik veiksmais, tik darbo planingumu, santykiavimų tvarka. Kaip atskira pamoka turi turėti sistemą bei planą, taip ir santykiai tarp atskirų pamokų, net tarp atskirų dėstomųjų dalykų turi būti susisteminti bei sutvarkyti pagal auklėjimo tikslus. Mokytojo galvojimo bei ideologijos, jo poelgių bei reikalavimų sistemingumas mokinius veikia stipriausiai, greičiausiai įpratina ir juos panašiai elgtis, kelia mokytojo autoritetą jų akyse ir labai padeda palaikyti klasės tvarką. Žmogaus tvirtas būdas yra ne kas kita, kaip jo vidinės sistemos išraiška per poelgius. Net pati dorovė yra tik poelgių derinimas su savo ideologine sistema. Todėl be sistemos beveik neįmanomas nei auklėjimas, nei dorovinimas. Bet pedagoginė sistema nėra kažkas sustingusio, pastovaus bei šabloniško, iš kitų paimto, ji yra nuolatinis kūrimas vis platesnės ir tobulesnės savo vidinės sistemos, kuria siekiama apimti ir sutvarkyti pagal ideologinius principus visus žmogaus poelgius. Įgyti tokią veiklią ir darnią ideologiją galima tik nuolatine saviaukla bei savišvieta, savo poelgių kontrole ir padedant organizuotam mokytojų kolektyvui.

Ketvirta sinergazijos žymė yra dinamizmas tarp subrendusiųjų ir bręstančiųjų. Mokytojai yra subrendusiųjų bei tėvų atstovai. Bet subrendimas čia nereiškia mokytojų asmenybės tobulėjimo sustojimo arba slinkimo žemyn senatvėje. Čia tik pabrėžiamas psichinis skirtumas tarp pedagoginės sinergazijos narių: mokytojas turi smarkiai pranokti mokinį savo intelektiniu ir doroviniu subrendimu, turi turėti įgimtą linkimą savo dvasines vertybes perteikti kitiems, o bręstantieji — įgimtą linkimą dvasines vertybes įsisavinti, panašauti suaugusiuosius. Iš mokytojų, kaip iš panašavimo pavyzdžių, kur kas daugiau reikalaujama negu iš paprastų valdininkų. Nerimtas jų laikymasis, nedori darbai žemina jų autoritetą, apsunkina jiems tinkamai eiti savo pareigas. Ypač svarbu mokytojui parodyti savo subrendimą: profesinį pasiruošimą, pedagoginės praktikos patirtį ir tam tikras būdo ypatybes —

ramumą, teisingumą bei bešališkumą, savo darbo pamėgimą ir pedagogišką (ne aklą) meilę savo mokiniams. Šios savybės padeda mokytojui palaikyti tvarką ir gerus santykius su mokiniais.

Sinergazijos nuolatinumo žymė (penktoji) tvarkos palaikymui mažai teturi reikšmės. Bet mokytojas neturi užmiršti, kad kur tik susiduria du žmonės, tarp jų tuoj užsimezga sinergazija, kuri latentiniu (pasąmonėje) arba apertiniu (juntamu) būdu savotiškai paveikia mūsų psichiką, ir tų poveikių padariniai išlieka labai ilgai. Todėl mokytojui vaikų akivaizdoje savo poelgiais ir žodžiais reikia būti labai atsargiam.

Sinergazijos nuolatinumas reiškiasi ir kita (šešta) abipusiškumo žyme. Abipusiškumas reiškia žmonių sąveiką, kai į vieno žmogaus (mokytojo) poveikį (žodį, užgavimą) kitas žmogus (mokinys) atsiliepia atoveikiu (prašymu, ašaromis); šis atoveikis mokytojui tampa nauju poveikiu, į kurį jis atsiliepia kitokiu atoveikiu (pasigailėjimu); šis mokytojo atoveikis mokinį paveikia dar kitaip, į jį mokinys atsiliepia vėl savotišku atoveikiu (džiaugsmu) ir t. t. Čia susidaro abipusiškų psichikos pakitimų nuolatinė grandinė, ir šie abipusiai pakitimai gali apimti visus klasės mokinius, paliesti jų vaizdinius, mintis, jausmus, visą psichiką. Abipusiškumas gali vienaip vykti tarp mokinių, kitaip tarp mokytojo ir mokinių. Abipusiškumo principas reikalauja ne tik iš mokinių gerbti savo mokytojus, bet ir iš mokytojų gerbti mokinių asmenybę; šis principas reikalauja iš mokytojo ne tik mokėti aiškinti ir paveikti mokinio sielą, bet ir būti ypač jautriam mokinių poveikiams, greit pastebėti jų intelektinių ir emocinių išgyvenimų atspalvius, jų visus atoveikius. Klasės atoveikių supratimas ne tik padeda mokytojui derinti savo poelgius prie mokinių psichikos ypatybių ir šiek tiek individualizuoti mokymą, bet ir per nuolatinį santykiavimo su mokiniais abipusiškumą stiprinti savo psichinius ryšius su klase; mokytojas lyg į mokinių sielą nutiesia elektros laidus, kuriais prasideda abipusiškas psichinis veiksmas, abipusiškas jaudinimas, budrumo ir net darbingumo didinimas. Drauge su tuo atsiranda pakili visų nuotaika, psichinis suartėjimas ir visų sąveikos narių susiliejimas į vieną veiklią dinaminę sistemą.

Šį jėgų padidėjimą ir visų sinergazijos narių susiliejimą į vieną sistemą ženklinu septinta konstruktyvumo žyme.

Savaime aišku, kad mokytojas, per sinergaziją pasiekęs tokį intymų suartėjimą su savo mokiniais, tokį stiprų abipusišką veikimą, įgyja labai galingą priemonę įtaigai ir auklėjimui, ir bausmės klasės tvarkai palaikyti jam pasidaro visai nereikalingos.

Likusios sinergatinio vyksmo žymės, apibūdinančios tą vyksmą kaip siekimą geresnės ateities, atskleidžia tris skirtingus principus, kuriais reikia vadovautis pedagoginiame darbe, bet kurie klasės tvarkos palaikymui didelės tiesioginės reikšmės neturi.

Jei sakau, kad pedagoginė sinergazija yra ko siekiantis veiksmas, tai tuo noriu pabrėžti jos tikslingumą. Mokytojas niekuomet neturi išleisti iš akių tolesnių pedagogikos tikslų; jis neturi tenkintis tik natūralaus vaikų brendimo stebėjimu, o turi pats reguliuoti tą vyksmą, jis turi psichofiziškai brandinti savo mokinius, įvertinti kiekvienos savo pamokos ir darbo, o ypač bausmės tikslingumą, jų auklėjamąją reikšmę. Žodžiu, mokytojas turi būti pedagoginės sinergazijos organizatorius, kūrėjas, o ne paprastas jos dalyvis.

Siekdami geresnės būklės ir laikydamiesi gerėjimo bei tobulėjimo principo, mes turime psichologiniais metodais mokėti nustatyti mokinių gerėjimą, jiems tą jų gerėjimą parodyti, sukelti jų norą rungtyniauti, ir ne tiek siekiant pralenkti kitus savo gerėjimo tempu, kiek lenktyniauti su pačiu savimi, kad, nesitenkindami pasiektu lygiu, tiesiu keliu ir nuolat žengtų pirmyn į aukštesnį subrendimo lygį. Vaikai augdami jau savaime nuolat daro pažangą. Mokytojo uždavinys kontroliuoti tą jų nuolatinį gerėjimą, lyginti jo tempą ir tuo būdu patikrinti savo pedagoginių metodų tinkamumą.

Pagaliau sinergazija reikalauja, kad visu pedagoginiu darbu būtų siekiama geresnės ateities, kad ne tik mokytojas, bet ir mokiniai rūpintųsi savo ateitimi ne tik siaurąja, bet ir platesniąja prasme — įprastų dėl tolesnės ateities dirbti, net dėl jos aukotis. Ateities principas reikalauja sugebėjimo numatyti tolimus savo poelgių padarinius, reikalauja išugdyti stiprius ateities stimulus, kad sugebėtume iš idealizuotos ateities gauti sau stiprių paraginimų veikti dėl jos, kad ši ateitis masintų mus, teiktų

energijos nenuilstamam darbui. Nelengva vaikų dėmesys nukreipti į ateitį, nelengva net jaunimą įpratinti gyventi ne tik sau, bet ir kitų, net būsimųjų kartų gerovei, nes čia reikalinga gyva vaizduotė, tolima abstrakcija ir atitinkama ideologija. Bet juo žmogus kultūringesnis ir dorovingesnis, juo daugiau jis prisideda prie kūrimo geresnės savo liaudžiai ateities, juo brangesnis jam yra šis idėjinis darbas, pagrįstas tolimais idealais.

Baigdamas šį priemonių kovai su klasės mokinių netvarka trumpą nagrinėjimą, pabrėšiu, kad geri mokytojai beveik nevartoja bausmių ir, kai su jų darbu arčiau susipažinau, pastebėjau, kad jie savo praktikoje galbūt nesąmoningai laikosi bent daugumos sinergatinių principų. Nors liko mano daug nebaigta sakyti, nors čia nenurodžiau konkrečių sinergazijos taikymo pavyzdžių, vis dėlto manau, [kad] ir šis trumpas sinergatinės pedagogikos apibūdinimas privers vieną kitą mokytoją rimčiau susimąstyti dėl bausmių tikslingumo, privers dažniau ieškoti nepasisekimo priežasčių savyje.

Tautos mokykla, 1936, Nr. 1

TĖVŲ PEDAGOGINĖS PAREIGOS

E. Kei[25] tėvų pareigas nusako trumpai šiais žodžiais: „Vyras ir moteris susijungia tik tam, kad sukurtų trečią asmenį, geresnį už abu susijungusiuosius". Šis vaikų gerėjimas priklauso ne tiek nuo biologinės evoliucijos, kiek nuo natūralaus tėvų bei aplinkinių asmenų panašavimo. Todėl pirmoji tėvų pareiga — saugoti vaikus nuo blogų gyvenimo pavyzdžių. Tai ypač svarbu vaikystėje, iki 10—12 metų, kol vaikas tebėra jautrus išoriniams įspūdžiams ir neturi atsparumo blogoms įtakoms. Vadinasi, tėvai, bent vaikų akivaizdoje, turi vengti blogų poelgių: koliojimosi bei šlykščių žodžių, paleistuvavimo, girtavimo, smurto ir kitų panašių veiksmų. Čia tėvai turbūt užmiršta, kad vaikas yra ruošiamas geresnei žmonių ateičiai kurti, kad vien dėl įgimtos meilės savo vaikui negalima jo sielos žaloti, kad vien dėl pagarbos vaikui, kuri ypač yra reiškiama socialistinėje santvarkoje, reikia susivaldyti nuo blogų darbų vaikų akivaizdoje, reikia vaiką saugoti nuo blogų įtakų, kad ši geresnės ateities užuomazga nenukentėtų. Rodos, nesunki pareiga: tik tam tikrais atve-

jais, kai vaikas yra čia pat, susilaikyti nuo nedorų poelgių, bet kasdieniniame gyvenime jos labai dažnai neatliekame, ypač kai tarp tėvų neišlaikoma santaika, kai vaikui leidžiama bendrauti su blogais draugais ir t. t.

Čia reiškiasi pedagoginės sąveikos abipusiškumas: vaikai mus verčia geriau elgtis, atprasti nuo blogų poelgių, o mes kartu lengviau apsaugojame juos nuo blogų pavyzdžių bei pagundų; tik auklėdamiesi patys, mes galime ir kitus geriau auklėti. Čia nurodytą tėvų pareigą bei pedagoginę priemonę galima pavadinti šalinamąja bei saugomąja.

Iš vaikų linkimo panašauti ir užsikrėsti gerais pavyzdžiais kyla ir antroji tėvų pareigos forma, kurią galima pavadinti teikiamąja bei duodamąja, nes čia vaikui geri pavyzdžiai duodami bei rodomi. Pirmiausia patys tėvai yra vaikams panašavimo bei sekimo pavyzdžiai: jie nenorėdami ir nejusdami užkrečia vaikus savo papročiais ir net psichinėmis ypatybėmis. Motina veikia stipriau mergaites ir suteikia vaikams įvairių moteriškumo žymių, ypač emocinio pobūdžio: geraširdiškumo, švelnumo, nuolaidumo, įnoringumo, svajingumo ir t. t. Tėvas stipriau veikia berniukus ir suteikia vaikams vyriškų ypatybių: valingumo, griežtumo, ištvermingumo, drąsumo, drausmingumo, mąslumo ir t. t.

Be tokios nesąmoningos įtakos ir natūralaus auklėjimo, tėvai privalo teikti vaikams ir sąmoningai parinktų pavyzdžių bei įspūdžių. Nebūtinai šiam tikslui imti pavyzdžius iš istorinių, tolimų vaikams laikų: nemažai turime ir dabartiniame gyvenime žmonių, pasižymėjusių įvairiose darbo srityse, didvyrių, kovojusių ir kentėjusių dėl darbo žmonių išlaisvinimo, pagarsėjusių vadų, nurodžiusių išnaudojamiems žmonėms kelią į naują geresnį gyvenimą. Tokie gyvi pavyzdžiai ir jiems reiškiamas liaudies dėkingumas bei meilė daug stipriau veikia vaikus ir skiepija norą patiems tokiais tapti. Be to, yra vaikams knygos, teatrai, kinai ir iškilmės. Į visa tai reikia žiūrėti ne kaip į paprastą pramogą ir laiko gaišinimą, bet kaip į vertingą pedagoginę priemonę vaikams auklėti. Todėl visas šias priemones reikia tinkamai panaudoti.

Kai vaikai pradeda lankyti vaikų darželį arba mokyklą, dauguma tėvų mano, kad dabar jie savo pedagogines pareigas perduoda darželiui bei mokyklai ir auklėjimo rūpesčiai atkrinta arba bent gerokai susilpnėja. Čia tėvai

klysta: dabar auklėjimas suintensyvėja, jis įgyja trečią — vadovaujamąją formą. Teisybė, vaikų darželis vaikui teikia daug naujų įspūdžių iš kolektyvinio vaikų gyvenimo. Čia vaikui skiepijami kultūringesni higienos, mandagumo, dorovingumo bei humaniškumo, socialumo bei visuomeniškumo ir t. t. įpročiai. Bet vis dėlto vaikas didesnę paros dalį ir dabar praleidžia šeimoje, jos įtakoje. Tėvams gi nelengva tapti gerais pedagogais, nors tėviškumo jausmas ir sustiprina natūralųjį pedagoginį taktą. Nelengva todėl, kad jie neturi pakankamai nei laiko, nei pasiruošimo studijuoti giliau pedagogikos mokslą, kurio net dauguma mokytojų tegauna nuotrupas, o svarbiausia, kad studijos be ilgesnės pavyzdinės auklėjimo praktikos yra mažai vaisingos. Todėl negali išvengti auklėjimo klaidų ne tik tėvai, bet ir mokytojai bei vaikų darželių vedėjos — auklėtojos. Todėl tėvams, kai jų vaikai įstoja į vaikų darželį bei mokyklą, reikia naudotis daugiau prityrusių ir pasiruošusių pedagogų patarimais ir pagal jų nurodymus ne tik ištaisyti padarytas auklėjimo klaidas, bet auklėjimo darbą varyti planingiau ir daugiau apgalvotai bei racionalizuotai. Ikimokyklinio amžiaus [vaikai] ir vaikų darželio darbas, kur vyrauja auklėjimas, yra artimesni motinai. Mokyklinis darbas, ypač aukštesnėse klasėse, kur vyrauja mokymas ir švietimas, yra artimesnis tėvui.

Mokymas, kuris plečia vaiko žinias, stiprina jo intelektą, suteikia reikalingų darbui įgudimų, gerokai skiriasi nuo auklėjimo savo uždaviniais, turiniu ir metodais. Todėl savo vaikų mokymas yra antroji tėvų pareiga, kurią jie privalo atlikti. Motina išmoko vaiką taisyklingai vaikščioti, valgyti, apsirengti, kalbėti, dažnai — dainuoti ir šokti, net skaityti, rašyti, skaičiuoti, o mergaites, be šių dalykų, išmoko dar puoštis, siūti, megzti ir kitų rankdarbių. Tėvas padeda motinai šiame darbe: supažindina vaikus, ypač berniukus, su savo ir kitų darbininkų profesiniu darbu, nušviečia svarbesnius politinio bei valstybinio gyvenimo klausimus, vadovauja vaikų pasaulėžiūros formavimuisi ir padeda vaikams tinkamai bei sąžiningai atlikti užduodamą į namus mokyklos darbą. Tiek auklėdami, tiek mokydami abu tėvai dirba išvien, ir negalima nustatyti griežtų ribų tarp tėvo ir motinos pareigų, net tarp auklėjimo ir mokymo.

Ypač svarbi yra tėvų pagalba mokyklai. Kai vaikas pradeda lankyti mokyklą, jis atlieka nelengvą intelektinį darbą mokykloje, kuris trunka kelias valandas, ir, be to, dar namie ruošia pamokas. Tiek dirbančiam vaikui reikia daugiau poilsio, ramaus miego, ir tuo metu negalima iš jo reikalauti didesnių tėvams patarnavimų, kurie yra susiję su įtemptu fiziniu darbu. Mokiniui reikalingas ramus darbo kambarėlis bei kampelis, kuriame jis turi patogų stalelį, higienišką lemputę ir visas mokymuisi reikalingas priemones. Reikia įpratinti mokinį, kad jis pats palaikytų savo kampelio tvarką, švarą, grožį ir jaukumą. Tėvai turi prižiūrėti, kad mokinys tvarkingai žymėtų užduodamas pamokas bei darbelius dienyne, kad viską, kas užduota, atliktų sąžiningai ir paskirtu laiku. Sunkesnius dalykus galima mokiniui paaiškinti, bet kenksminga už jį bet kokį darbą atlikti. Net nesuprantamų žodžių aiškinimus turi atitinkamai pamokytas pats susirasti tam tikruose žodynėliuose. Reikia sekti mokinio dienyno pažymius ir kiekvieną kartą išsiaiškinti, kodėl gavo nepatenkinamą pažymį. Jei mokinio pasiaiškinimai dėl nepatenkinamo pažymio nėra įtikinami arba mokinys bando kaltinti mokytoją, reikia paprašyti smulkesnių mokytojo paaiškinimų ir jo atitinkamų nurodymų, kad būtų galima tokių pažymių išvengti ateityje. Žinoma, tokie nurodymai turi būti neatidėliojant vykdomi. Apskritai tarp mokytojų ir tėvų turi būti abipusiška pedagoginė sąveika bei aktyvi pagalba, nes mes tik bendromis pastangomis galime geriau paruošti mūsų vaikus naujo socialistinio gyvenimo kūrimui ir laimingesnei mūsų tautos bei liaudies ateičiai.

Tikiu, kad dabartinė liaudies vyriausybė įgalina kiekvieną darbininką sudaryti namie savo vaikams higieniškesnes gyvenimo sąlygas ir tinkamesnę mokinio darbui aplinkumą, kad ir mūsų socialistinės mokyklos daugiau dėmesio atkreips į glaudesnį santykiavimą su šeima, į pedagogiškesnį silpnesnių mokinių ruošimą mokykloje. Tikiuosi, kad mūsų mokykla dabartinėmis sąlygomis greičiau išjudins mokinių darbingumą, jų entuziazmą, kad ji pasidarys intelektinio bei dvasinio brendimo ir džiaugsmo namais, o šis vaikų džiaugsmas ir dvasinis atkutimas įneš daugiau šviesos ir humaniškumo į mūsų darbininkų šeimas.

Šeima, 1940, Nr. 1

IŠ PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS ISTORIJOS

NAUJŲ KELIŲ IEŠKOJIMAS PEDAGOGIKOJE

Ž. Ž. Ruso ir L. Tolstojaus šūkius — atitolinti vaikus nuo sugadinto miestiško gyvenimo, nuo gatvės įspūdžių, laikyti juos arčiau gamtos, įtraukti į žemės darbus, duoti vaikams kuo daugiau laisvės — stengiamasi visokeriopai įkūnyti vadinamosiose naujosiose mokyklose, 1912 m. susijungusiose Ženevoje į „Tarptautinį naujųjų mokyklų biurą", kurio vadovai yra Ženevos Ruso instituto profesoriai A. Ferjeras [1] ir E. Klaparedas [2].

1921 m. naujosios mokyklos šalininkai susirinko į I tarptautinį kongresą ir įkūrė Tarptautinę naujojo auklėjimo lygą (Lique Internationale pour l'Éducation Nouvelle). Ši lyga dabar leidžia tris laikraščius: „The new Era" [„Naujoji era"] Londone; „Pour l'Ére nouvelle" [„Naujajai erai"] Ženevoje ir „Das werdende Zeitalter" [„Ateities amžius"] Berlyne.

Pats E. Ferjeras A. Farijos de Vaskoncelos [3] knygos „Une École Nouvelle en Belgique" [„Belgijos naujoji mokykla"] įžangoje apibūdina naujosios mokyklos idealą ir nurodo 30 žymių, kurių net 15 turi turėti mokykla, kad būtų priimta į „Naujojo auklėjimo lygą". Bet kaip minimumo iš tokios mokyklos reikalaujama, kad ji būtų už miesto (à la campagne), mokymą papildytų rankų darbai (travail manuel) ir kad joje būtų mokinių savivalda (autonomie). Be šių žymių, ji dar turi turėti 15 žymių iš 30 žemiau nurodytų.

1. Naujoji mokykla yra praktinės pedagogikos laboratorija. Ji stengiasi praskinti kelią valstybinėms mokykloms ir todėl savo metodus stengiasi derinti su naujosios psichologijos duomenimis, o savo tikslus sieti su intelektiniais ir materialiniais dabartinio gyvenimo reikalavimais.

2. Naujoji mokykla yra internatas (bendrabutis), nes tik visiškas aplinkos veikimo panaudojimas, tos aplinkos, kurioje vaikas auga ir gyvena, suteikia galimumų pasiekti auklėjimo tikslą. Bet tai nereiškia, kad naujoji mokykla internatą laiko idealu ir mokiniai turi gyventi internate. Atvirkščiai, natūralus šeimos poveikis, jei tik ji yra sveika, visuomet vertesnis už geriausią internatą.

3. Naujoji mokykla steigiama kaime (už miesto), nes kaimo apystata vaikui sudaro natūralią aplinką. Gamtos įtaka, galimumas paruošti žaislų *, panašių į pirmykščių žmonių žaislus, ir imtis lauko darbų — visa tai žemdirbių apystatą daro geriausia pagalbine priemone plėsti kūno jėgoms ir auklėti dorovei. Bet protui ir meno galioms ugdyti pageidaujamas yra taip pat ir miesto artumas.

4. Naujosios mokyklos auklėtiniai gyvena atskiruose namuose grupėmis po 10—15 žmonių, prižiūrimi ir dorovingai vadovaujami tam tikro auklėtojo, kuriam padeda jo žmona arba kita bendradarbė. Negerai, kai berniukai visiškai nustoja suaugusios moters ir šeimos įtakos, o to kaip tik ir negali jiems suteikti internatai, kareivinės.

5. Abiejų lyčių koedukacija nuo pirmų iki paskutinių mokymo metų duodavo geriausių vaisių tiek mergaitėms, tiek berniukams jų dorovės bei proto atžvilgiu ir visuomet, kai tik koedukacija galima buvo vykdyti geromis fizinėmis ir dorovinėmis sąlygomis.

6. Naujoji mokykla visiems savo mokiniams įveda rankų darbus (des travaux manuels), kurie užima bent 1,5 valandos kasdien (paprastai 14—16 val.). Tai yra privalomi darbai, bet jų tikslas ne tiek profesinis, kiek auklėjamasis, ir jais taip pat siekiama asmeninės bei kolektyvinės naudos.

7. Iš įvairių darbo rūšių pirmoji vieta tenka staliaus darbams, dailidystei (la menuiserie), nes ji lavina rankų grakštumą ir tvirtumą, sugebėjimą tiksliai stebėti, nuoširdumą bei atvirumą ir savivaldą. Žemdirbystė ir gyvulininkystė priklauso taip pat prie rankų darbų; jie mūsų paveldėti iš gilios senovės, juos mėgsta kiekvienas kūdikis, ir juos dirbti reiktų leisti kiekvienam vaikui.

8. Be privalomų darbų, reikia palikti laisvo laiko ir savo valia pasirinktiems darbams, kurie lavina vaiko skonį, žadina išradimo bei kūrybinių gabumų dvasią.

9. Fizinis auklėjimas vykdomas kaip natūrali gimnastika, kurią daro nusirengę bent tiek, kad būtų nuogas stuomuo; be to, per įvairius žaislus ir sportą.

10. Tolimos ekskursijos pėsčiomis arba dviračiais su nakvyne palapinėje ir valgiais, paruoštais pačių vaikų, vaidina didelį vaidmenį naujojoje mokykloje. Tokioms ekskursijoms ruošiamasi iš anksto, ir jos laikomos pagalbine mokymo priemone.

---

* *Žaislai čia vartojami žaidimų prasme.*

11. Ugdydama protą, naujoji mokykla ne tiek rūpinasi suteikti naujų žinių, kiek siekia apskritai lavinti sugebėjimą mąstyti; kritiškas protavimas įgyjamas tik besipraktikuojant vartoti moksliška metodą: stebėjimą, hipotezę, tikrinimą, dėsningumą. Privalomi mokomieji dalykai suteikia visapusišką (pilną) išprusinimą, suprantamą ne kaip enciklopedinį mokslinimą, bet kaip suteikimą vaikui galimumų išplėsti visus savo įgimtuosius gabumus, padedant tinkamai paruoštai aplinkai ir knygoms.

12. Greta bendro prusinimo, vyksta ir specializacija: iš pradžių savaime, iškeliant vaiko skonį bei vyraujančius linkimus; vėliau sistemingiau, tuos linkimus stiprinant ir lavinant profesinius paauglio gabumus.

13. Dėstymas remiasi faktais ir patirtimi. Žinių įgyja pats vaikas stebėdamas (įvairių įmonių bei dirbtuvių lankymas, rankų darbas ir pan.) arba, negalėdamas stebėti pats, iš kitų stebėjimų, aprašytų knygose. Bet visuomet pirma susipažįstama su praktika, o paskui mokomasi teorijos, o ne atvirkščiai.

14. Dėstymas remiasi paties vaiko veiklumu. Todėl pradiniai dalykai kiek galima glaudžiau siejami su paišyba bei įvairiais rankų darbais.

15. Dėstymas remiasi savaimingais vaiko interesais (interets spontanes): 4—6 metų — nepastovių interesų arba žaislų amžius; 7—9 m. — domėjimosi konkrečiais daiktais amžius; 10—12 m.— specializuotų konkrečių interesų amžius; 13—15 m.— paprastų atitrauktinių (abstrakčių) interesų amžius; 16—18 m.— sudėtingų atitrauktinių (psichologinių, socialinių, filosofinių) interesų amžius. Įvairūs nuotykiai, kurie įvyksta mokykloje arba už jos sienų, duoda progos sudaryti tam tikroms papildomoms pamokoms bei pasikalbėjimams (ne tik su mažesniais, bet ir su vyresniais vaikais), ir tokios eilinės pamokos naujojoje mokykloje vaidina svarbų vaidmenį.

16. Individualių darbų srityje mokiniai mankštinami, kai jie pateikia įvairiausios faktinės medžiagos, surinktos per stebėjimus ir bandymus (arba iš knygų bei laikraščių), ir šią medžiagą surūšiuoja (pagal vaiko amžiui tinkantį loginį planą); be to, dar atlieka daugelį savarankiškų darbų ir paruošia referatų, kuriuos jie skaito klasėje.

17. Kolektyvinių darbų srityje mokiniai mankštinami, kai jie vienas su kitu pasikeičia surinkta faktine medžiaga, taip pat kartu ją surūšiuoja arba logiškai sutvarko.

18. Naujojoje mokykloje moksliniai darbai dirbami tik rytmetinėmis valandomis, paprastai nuo 8 iki 12 val. Po pietų vieną arba dvi valandas, atsižvelgiant į vaikų amžių (paprastai 16.30—18 val.), vaikai dirba savarankišką „mokslinį" darbą. Vaikams iki 10 metų jokių pamokų (savarankiškai išmokti) neužduodama.

19. Kasdien vaikai užsiima nedaugeliu dalykų: vienu arba dviem. Įvairumą sudaro ne patys dalykai, bet darbo būdai; įvairinamos ir vaikų darbo rūšys.

20. Kiekvieną mėnesį arba metų ketvirtį mokomasi taip pat nedaugelio dalykų. Dalykinė sistema panaši į esančią kai kuriuose universitetuose; kiekvienas mokinys gali turėti skirtingą mokomųjų dalykų tvarkaraštį.

21. Dorovinis auklėjimas, kaip ir intelektinis, turi būti ne išviršinis, kyląs iš aukščiausių autoritetų, bet vidinis, kyląs iš patirties ir iš tolygiai besivystančio kritiško protavimo bei panaudojimo nuolat didėjančios mokinių laisvės. Remdamosios šiuo principu, kai kurios naujosios mokyklos įsivedė mokyklų respublikų sistemą. Tokiai sistemai esant, vyriausias valdymo organas pasidaro visuotinis susirinkimas, į kurį įeina mokyklos direktorius, mokytojai ir mokiniai, o kai kada net žemesnysis techninis personalas (tarnai). Šis visuotinis susirinkimas nustato mokyklos įstatus. Įstatai — tai priemonė tvarkyti šios bendruomenės darbą, kad [ji] pasiektų užsibrėžtus tikslus. Ši sistema yra labai pedagogiška, jei tik galima jos laikytis, nes ji reikalauja, kad direktorius turėtų lemiamą įtaką šios mažos respublikos įgimtiems „vadams" (meneurs).

22. Negalėdamos laikytis visiškai demokratinės sistemos, dauguma naujųjų mokyklų yra tik konstitucinės monarchijos; mokiniai renka seniūnus bei prefektus (préfets), paskirdami jiems tam tikras pareigas.

23. Įvairios visuomeninės pareigos (charges sociales) suteikia galimumų įkūnyti veiklios savitarpio pagalbos principą. Darbai bendram labui pavedami paeiliui visiems šios mažos respublikos piliečiams.

24. Atlyginimai bei teigiamosios sankcijos (sanctions positives) vykdomi taip, kad kūrybingo proto mokiniai galėtų išplėsti savo kūrybos sritis. Šios sankcijos taikomos mokinių laisviems darbams ir tuo būdu lavina jų iniciatyvą.

25. Bausmės bei neigiamosios sankcijos (sanctions négatives) yra tiesiogiai priklausomos (koreliuojamos) nuo padaryto nusikaltimo. Tai reiškia, kad šios sankcijos yra tinkamai parinktos priemonės padaryti mokinį sugebantį pasiekti ateityje tą tikslą (pripažintą geru), kurio jis iki šiol blogai siekė arba visai nepasiekė.

26. Lenktyniaujama daugiausia savo dabartinį darbą lyginant su savo anksčiau atliktu darbu, o ne tik savo darbą lyginant su draugų darbu.

27. Naujoji mokykla, pasak E. Kei, turi būti skirta ugdyti grožiui. Tvarka — tai svarbiausia sąlyga, tai pagrindinė visko atrama. Taikomasis menas, kuriuo vaikas užsiima mokykloje ir per kurio kūrinius vaikas čia susipažįsta su grynuoju menu, sukeliančiu prakilniausius jausmus jautriose vaikų sielose, [ypač] su artistiniais linkimais.

28. Bendras muzikavimas (giedojimas chore arba dalyvavimas orkestre) daro didelę taurinančią įtaką tiems, kurie muziką mėgsta ir jos imasi. Nereiktų nė vienam vaikui atimti galimumų patirti tuos gražius jausmus, kuriuos teikia muzika.

29. Vaikų sąžinės (conscience morale) auklėjimas daugiausia pasiekiamas apysakomis, kurios sukelia tiesiogines vaikų reakcijas, tikrai dorovingus vertinimus, o tokios reakcijos, dažnai pasikartodamos, ilgainiui sudaro vaikų dorovines junges tiek tarp savo pareigų, tiek tarp santykių su kitais žmonėmis. Toks yra naujoje mokykloje ir vakarinių skaitymų tikslas.

30. Praktinis protavimas lavinamas tam tikromis studijomis bei protavimais apie intelektinės, individualios ir socialinės pažangos dėsnius.

Daugumas naujųjų mokyklų religijos klausimais laikosi nekonfesinio arba tarpkonfesinio, eklektinio nusistatymo, plačiai toleruoja įvairius idealus, kiek jais reiškiasi žmogaus siekimas dvasinio tobulėjimo.

Toliau A. Ferjeras nurodo mokyklas, kuriose aukščiau minėti dėsniai yra vykdomi. Tokioms mokykloms apibūdinti A. Ferjeras pateikia tik skaičius, žyminčius anksčiau išvardytas žymes; skaičiai skliausteliuose reiškia, kad nurodytasis dėsnis (žymė) tik pusiau įvykdytas.

Pateiksiu keletą taip apibūdintų mokyklų:

1. Seniausia iš naujųjų mokyklų buvo Anglijoje, tai dr. C. Redi [4] Ebotsholme ir J. Bedlio [5] netoli Pitersfildo.

Jos turi šias žymes: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, (12), 13, 14, 15, (16), 17, 18, 22, 23, (24), 25, 26, 27, 28, 29, 30 — viso labo turi 22,5 žymės.

2. E. Demoleno [6] mokykla de Rošėje Prancūzijoje turi: 1, 2, 3, (4), 6, (7), (8), (9), 11, (13), (18), 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 — viso labo 17 žymių.

3. H. Lyco [7] Landeserziehungsheim [užmiesčio internatinė mokykla] Vokietijoje turi 1, 2, 3, 4, 6, 7, (8), 9, 10, 11, (12), 13, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 — viso labo 22 žymes.

4. A. Farijos de Vaskoncelos mokykla Bjerge Belgijoje turi visas žymes, išskyrus (4) ir 5. Farija taip pat pripažįsta, jog būtina vaikus suskirstyti nedidelėmis šeimomis ir kiekvieną įkurdinti atskiruose namuose, bet dėl butų stokos jam teko visus 25 savo mokinius įkurdinti vienuose namuose, vadinasi, čia 4-oji žymė nevisiškai įvykdyta. Be to, Belgijoje koedukacija taip pat nelengva įvykdyti, nes katalikiškuose kraštuose lytinis klausimas yra opesnis ir galbūt net patys vaikai yra jautresni, santykiaudami su kita lytimi. Taigi ši mokykla turi viso labo 28,5 žymės. Čia aš išvardijau tik tipiškiausias, bet tokio tipo mokyklų dar daugiau galima rasti Jungtinėse Amerikos Valstijose, kur valstybė daugiau duoda laisvės privačiai iniciatyvai ir kur daugiau atsiranda turtuolių, palaikančių šias eksperimentines mokyklas. Prieš kalbant apie tų mokyklų reikšmę, reikia bent trumpai įvertinti anksčiau nurodytos teigiamosios mokyklų žymės. Jos visos galima suskirstyti į 3 rūšis: nuo 1 iki 10 išvardytosios žymės daugiausia rodo fizinį (kūno) lavinimą; nuo 11 iki 20 — intelektinį ir nuo 21 iki 30 — dorovinį ugdymą. Vadinasi, kiekviename skyriuje randame lygiai po 10 žymių, nors pirmame skyriuje yra žymių, priklausančių kitiems skyriams. Suprantama, kad toks išvardytų ugdomųjų priemonių skaičiaus vienodumas tokiems skirtingiems dalykams, kaip fiziniam ir intelektiniam arba doroviniam ugdymui, rodo mechanišką, o galbūt net atsitiktinį priemonių parinkimą. Be to, visai nepaliestas jausmų ugdymas, o valios ugdymas sulietas su dvasios ugdymu. Todėl nesunku čia įžvelgti tam tikra auklėjimo sistema, paimta iš anglų, kur kaip tik vyrauja kūno mankštinimai, utilitarinis intelektualizmas ir dorovingiausia valia. Aišku, kad tokios vis dėlto palyginti vienašališkos srities negalima taikyti visoms tautoms, kaip ir apskritai pedago-

gikoje negalima iš anksto nustatyti visiems vienodų reikalavimų — receptų, nes tai sumechanina gyvą pedagogikos darbą ir paverčia jį dresūra, kaip, pavyzdžiui, jėzuitų. Apibūdinti giliau mokyklos fizionomija išvardytomis žymėmis taip pat nelengva, nes nurodytosios žymės yra labai nelygios vertės. Pavyzdžiui, pirmame skyriuje 3-oji žymė — steigimas mokyklų už miesto ir lauko darbai — daug nulemia mokyklos pakraipą, o čia pat 4-oji žymė, kur sakoma apie mokinių suskirstymą po 10—15 žmonių ir atskirais namais, mažai tekeičia auklėjimo sistemą; antrame skyriuje randame labai svarbią 13-ąją žymę ir menkos reikšmės 19-ąją žymę, kurią iš dalies kartoja ir 20-oji žymė; trečiame skyriuje labai reikšminga 21-oji žymė, o 22-oji — tik kartojimas pirmosios ir t. t. Aš nekalbėsiu apie daugelį dar kitų ne mažiau svarbių geros mokyklos žymių, kurios čia visai nepaminėtos, pavyzdžiui, mokyklos vientisumas, mokyklos sąveika su tėvais, mokyklos tautiškumas bei artumas savo krašto interesams, mokyklos pagalba pasaulėžiūrai susidaryti, pašaukimui rasti, dalyvavimas visuomenei naudingame bei produktyviame darbe, tobulesnių mokymo metodų įvedimas, realistinis mokymo pagrindas, mokymo individualizacija ir t. t.

Bet daugelis nurodytųjų žymių yra problemiškos arba bent nelabai svarbios. Galima dar ginčytis, pavyzdžiui, dėl auklėjimo internatuose ir už miesto (2 žymė), vadinasi, labai izoliuotoje aplinkoje, ar čia daugiau teigiamybių, ar neigiamybių iškyla; taip pat dar nėra galutinai nutarta dėl koedukacijos (5 žymė), bent visur ją vykdyti; rankų darbai (6 žymė), natūrali gimnastika (9 žymė) taip pat nelabai svarbūs dalykai ir gali būti pakeičiami kitokiais darbais, žaislais, plastišku sportu ir pan.; problematiškas klausimas ir dėl dalykinės sistemos (20 žymė); ne mažiau problematiškas ir mokyklų „respublikų" įvedimas (21 žymė), šalutinę reikšmę teturi ir daug kitų žymių, kaip 18, 28, 30 ir kitos.

Nepaisant tų trūkumų bei spragų, reikia pripažinti didelę naujųjų mokyklų reikšmę. Jos stengiasi bent kovoti su tuo inertiškumu, kuris apėmė Europos švietėjus, labiausiai pedagogus praktikus. Dabar mūsų pedagoginė praktika ne kuo skiriasi nuo XVI amžiaus praktikos: visur vyrauja kalimas, ir senovės romėnų principas „non

multa sed multum" [užmirštas], kalbų mokymasis atima bemaž pusę valandų, skirtų mokslo dalykams (apie 100 iš 209 val.), o nė vienos jų gerai neišmokstame, daugiau kaip pusę laiko atima įvairūs įgytų žinių tikrinimai (bet intelektinių jėgų visai netikrinama), o pats svarbiausias mankštinimosi momentas ir sunkiausias darbas — pamokų ruošimas paliktas pačių mokinių nuožiūrai ir atliekamas jau be jokios pedagoginės pagalbos. Todėl nenuostabu, kad XX amžiaus pedagogikos teorija jau ne tokia, kokia buvo XVI amžiuje, ir dabar labai kontrastuoja su pedagogine praktika. Dėl šio kontrasto teorininkams sunku padaryti didesnę įtaką praktikams, nes žodiniai įrodinėjimai ne visuomet yra tinkamai suprantami ir apskritai žodžiai be darbų sunkiai įtikina praktikus. Todėl naujosios mokyklos, bandydamos įvesti į mokyklų praktiką minėtus svarbius principus, pateiktus daugumoje nurodytų 30 žymių, kartu propaguoja atsisakyti tradicinės rutinos, ieškoti naujų pedagoginių būdų. Joms vadovauja žmonės, atsidavę savo idėjiniam darbui iki savimaršos, labai šviesūs ir talentingi, ir tų mokyklų laboratorijų duomenys gali mums praskinti kelią esamųjų masinių mokyklų reformai. Bet darbo sąlygos ir toms naujosioms mokykloms ne lengviausios: jos turi šiaip ar taip išeiti nustatytą valstybinių mokyklų kursą, kur, kaip žinome, bendrasis išsilavinimas teturi labai mažą reikšmę, o nusveria atmintimi įsisavintos žinios arba tam tikras vikrumas tenkinant mokytojų reikalavimus, dažniausiai katechetinė klausimų bei atsakymų forma. Tuo tarpu naujoji mokykla, kiek galima matyti iš anksčiau pateiktų žymių, palyginti labai mažai tekreipia dėmesio į žinių įsisavinimą atmintimi, nes beveik du trečdaliu žymių liečia ne mokymą, o fizinį arba protinį lavinimą. Toliau, naujosios mokyklos, norėdamos daryti įspūdį kitiems, stengiasi ne tik vidine tvarka bei savo auklėjimo dvasia tenkinti naujosios pedagogikos reikalavimus, bet ir savo išviršine išvaizda bei higieniškumu neatsilikti nuo tų reikalavimų, o tai reikalauja daug lėšų. Todėl naujoji mokykla priversta yra auklėti tik turtingų tėvų vaikus, kurie galėtų bent mokymo išlaidas padengti. Bet tai skleidžia mokykloje tam tikrą „buržuazinę dvasią" ir aristokratiškumą blogąja prasme, kartu silpnina šių eksperimentų reikšmę, bent kiek jų rezultatus galima būtų tiesiogiai taikyti bendruomenės mokykloms. [. . .]

Bendrais bruožais apibūdinus naująją mokyklą, galima šiek tiek arčiau pažvelgti į atskiros to tipo mokyklos gyvenimą. Kaip pavyzdį nurodysiu Anglijos naująją mokyklą — „Badley School" [J. H. Bedlio mokyklą].

Turėdamas 20 metų, misteris J. H. Bedlis jau pasidarė C. Redi sekėju, dirbo keletą metų jos mokykloje Ebotsholme nuo pat įsteigimo, o 1892 m., sulaukęs vos 23 metų, neteko savo tėvo, bet gavo didelį palikimą ir jį visą atidavė naujosios mokyklos C. Redi pavyzdžiu steigimui. Jis nupirko apie 30 ha geros žemės sklypą labai gražioje vietoje ant aukštos kalvos tarp kitų kalvų, miškais apaugusių, netoli Pitersfildo (piet. Anglijoje). Pagrindiniai mokyklos namai — 3 aukštų. Viduryje — didelė aukšta galerija su stikliniu stogu. Aplink šią galeriją — klasės, mokytojų, darbo ir kiti kambariai, kurių durys išeina į galeriją. Viršutiniame aukšte miegamieji kambariai. Asfaltuotas galerijos grindinys yra gimnastikos bei žaidimų vieta lietingu metu. Mergaitės, kurių čia yra 100 (tiek pat ir berniukų), gyvena atskiruose namuose su sodu ir dideliu gėlių (daugiausia rožių) darželiu; jos savo namuose turi net valgyklą, kur rytmečiais valgo, kad negaištų laiko, eidamos į bendrą valgyklą kituose namuose, bet pietus ir vakarienę valgo drauge su berniukais ir mokytojais bendroje valgykloje. Miegamieji kambariai nedideli, juose miega tik po keletą vaikų: mergaitės savo miegamuosiuose kambariuose norėdamos gali visai atsiskirti, užleisdamos tam tikrą uždangalą ir taip atskirdamos nuo kitų savo lovą, stalelį ir praustuvą. Kiekvienas vaikas turi savo vonią ir joje maudosi kasdien: iš ryto šaltoj, dieną šiltoj vonioj. Yra atskiri kambariai avalynei laikyti, atskiros drabužinės su perdarais kiekvienam mokiniui. Yra specialios džiovyklos, net mergaitėms plaukams džiovinti. Netenka minėti higieniško visų kambarių įtaisymo (miegamuosiuose kambariuose langai atidari dieną ir naktį, vasarą ir žiemą), didelio jų švarumo, gražumo (juose yra daug gyvų gėlių) ir patogumo. Bet mokyklos papuošalas — tai Memorial Library — biblioteka (mūriniai dviejų aukštų namai), pastatyta atminti žuvusiems paskutiniame kare mokiniams. Bibliotekos pagrindinę dalį sudaro didelė aukšta salė su lenktomis lubomis. Abiejose salės pusėse nuo lubų iki pat grindų leidžiasi šeši dideli skliautai, sudarydami tiek pat atskirų patalpų. Be to, aplink salę eina atvira galerija, ir taip iš kiekvieno sa-

lės šono susidaro 12 (6 apačioje ir 6 viršuje) lyg atskirų iš vieno galo atvirų (į galeriją) kambarių. Kiekviename tokiame skyriuje yra didelis langas, prie jo stalas, kėdės, minkšti suolai (otomanės), ant kurių galima ir atsigulus skaityti, o pasieniais — atviros spintos bei lentynos su knygomis. Kiekvienas toks bibliotekos skyrius, kurių iš viso yra 24, turi tik vienos kurios nors mokslo šakos knygų. Biblioteka — tai individualaus protinio darbo centras: čia net per pamokas galima užtikti daug mokinių, studijuojančių mėgstamą mokslo šaką, rašančių referatus, duotus mokytojų arba savo valia pasirinktus, renkančių statistines žinias kokiam nors kolektyviniam darbui.

Nedideli, skyrium pastatyti nameliai yra ir biologijos, fizikos, chemijos laboratorijos, yra skyrium dirbtuvės darbams iš medžio ir metalo, atskiros studijos piešimui ir lipdybai, nedidelis namelis su atitinkamais instrumentais muzikai, yra specialus kambarys higienos dalykams bei higieninei gimnastikai. Šiek tiek toliau nuo mokyklos namų yra pastatyti gražūs žemės ūkio namai: tvartai (ypač gražios arklidės), daržinės ir t. t. Visam ūkiui vadovauja specialistai, ir laukuose dirba mokiniai savanoriai.

Dabar aprašysiu keletą pavyzdžių iš fizinio auklėjimo šioje mokykloje. Visi vaikai keliasi 7 val. ir tuojau maudosi šaltoje vonioje, jei tik nėra uždrausta gydytojo; paskui greitai apsitrina šiurkščiu rankšluosčiu ir visi išeina pabėgioti. Čia jie greit sušyla ir jau nuo ryto taip įgyja gerą nuotaiką. Po bėgimo — 8 val. pusryčiai; paskui kiekvienas susitvarko savo lovą ir visi kartu miegamąjį kambarį, o 8.45 val. prasideda mokslas; pamoka trunka 45 min.; 13 val.— pietūs; iki 14.45 val.— poilsis arba laisvas laikas, toliau, iki 18 val.— rankų, sodo darbai, paišyba; 18 val.— vakarienė, toliau, iki 20 val.— meno dalykai; 20.30 val.— bendra iškilminga malda, o 21—21.30 val. visi eina miego. Prie mokyklos yra daug aikštelių įvairiems žaidimams; jos visos įrengtos pačių mokinių. Net atskiri mediniai nameliai yra pastatyti pačių mokinių ir tai tik atliekamu laisvu laiku ir, žinoma, kolektyviškai. Dauguma žaidimų yra paverčiami sportu, ir čia vyksta labai stiprus rungtyniavimas, net dresūra, ypač tada, kai reikia dalyvauti tarpmokyklinėse rungtynėse, kuriomis domisi visuomenė ir kurių dalyviai visomis išgalėmis stengiasi apginti savo mokyklos garbę. Be to, vaikai daro

įvairią gimnastiką, laikydamiesi daugiausia danų sistemos. Mergaitės gimnastiką daro skyrium ir ne dėl lytinio skirtumo, o dėl geresnio parinkimo judesių, pritaikytų moters organizmui. Per kiekvieną fizinį mankštinimą daugiausia rūpinamasi švara ir tam tikro judesio tikslumu. Yra berniukų ir mergaičių gaisrininkų komandos su griežtomis taisyklėmis, kaip elgtis ištikus gaisrui, ir su tam tikrais mankštinimaisi bei tikrinimais, duodant net naktį gaisro signalą (netikrą). Apskritai daug dėmesio skiriama kūno grūdinimui, geram ir skaniam valgiui, švarai, judesių gausumui, maudymuisi bei plaukiojimui, čia net silpni vaikai, įstoję į mokyklą teturėdami kokius 10 metų, stiprumu bei sveikata greit susilygina su kitais.

Intelektinis ugdymas J. H. Bedlio mokykloje mažai tepareina nuo to, kokie dalykai dėstomi arba net kaip jie dėstomi; čia daugiausia rūpinamasi sukurti mokinio įprotis dirbti, išmokyti, kaip reikia produktyviai dirbti ir kiekvieną darbą baigti. Šiam tikslui čia naudotasi ir naujesniais metodais, pavyzdžiui, Daltono planu bei laboratoriniu ekskursiniu metodu ir kt. J. H. Bedlio mokykloje vyresnėms mokinių grupėms įvedama specializacija, o jaunesnėms grupėms leidžiama šiek tiek ribota specializacija, jei mokiniai turi aiškų linkimą ir tam tikrų gabumų kuriai nors specialybei. Paprastai iki 16 metų programa visiems bendra, bet gabesnieji mokiniai skatinami viršnorminiams darbams vienoje mokslo šakoje, kuria mokinys labiausiai domisi. Mokslo dalykai dėstomi savaitėmis: vieną savaitę einami humanitariniai mokslai, kitą savaitę — gamtos dalykai. Pamokų valandos sudaro tik pusę visų mokomųjų valandų, kad taip mokiniai galėtų daugiau atsiduoti individualiems darbams laboratorijose, bibliotekose arba dirbtuvėse bei laukuose. Jei vaikas susidomi kokiu nors dalyku, jo nevaržo tvarkaraščio valandos, bet jis yra specialistų skatinamas, ir net lėšomis palaikomos mokinio studijos bei planai. Labiausiai skatinami čia kolektyviniai sumanymai: atlikti kokią nors tolimą ekskursiją, per vasarą kokius nors gamtos arba archeologijos tyrimus, kasinėjimus, aprašymus ir t. t. Nors čia darbo valandos yra suskirstytos ir apskritai dienotvarkė nustatyta, bet jos mokinių nevaržo, nes čia yra daug galimumų darbus pasirinkti, ir juo mokiniai vyresni, juo daugiau jie gauna tos laisvės — tiek darbų programai nustatyti, tiek ir jos vykdymo būdui pasirinkti.

Bet daugiausia dėmesio kreipiama į dorovinį auklėjimą. Anglai labai brangina senovės papročius bei tradicijas, ir jau šeima rūpinasi jas įdiegti nuo mažų dienų į vaiko sielą, kad ilgainiui jis visur elgtųsi džentelmeniškai, be jokių svyravimų ir galvojimų, kad jis net nejustų tų varžymų, kuriuos jam uždeda angliškas etiketas. Maždaug panašiai žiūrima ir į religines pareigas. J. H. Bedlio mokykloje nėra tikybos pamokų, vengiama mokiniams brukti kokį nors konfesinį dievo arba pomirtinio gyvenimo nušvietimą, bet stengiamasi palaikyti tam tikra tikybinė mokinių nuotaika, tam tikras tikybinis šventumas bei apeigų iškilmingumas. Šiam tikslui mokykloje yra vieša vakarinė malda, kuriai susirenka visi mokiniai ir mokytojai; pats mokyklos vedėjas iškilmingai iš katedros paskaito keletą psalmių, o kiti paskui gieda atsistoję; pabaigai visi atsiklaupia ir tylomis pasimeldžia arba pamąsto, paskui visi, iškilmingai išeidami iš salės, turi vedėjui ir mokytojams paspausti rankas ir tarti: „Good night, sir" arba „miss" (labanakt). Šventadieniais taip pat visi eina į bažnyčią, kur iš pradžių orkestras atlieka bažnytinės muzikos veikalus, paskui skaitomos psalmės ir giedama ir galop esti kurio nors mokytojo paskaita, bet jos tema dažniausiai ne bažnytinė, o socialinė.

Daug reikšmės teikiama ir mokinių savivaldai, kuri sudaroma panašaujant valstybės santvarką. Pats J. H. Bedlis, kaip įstaigos ir mokyklos siela, yra nuolatinis tarybos pirmininkas, kuris turi veto teisę kiekvienam net visuotinio susirinkimo nutarimui, nors praktika parodė, kad veto labai retai tetenka panaudoti (per keletą metų galbūt vieną kartą). Užtat visuotiniuose mokinių ir mokytojų susirinkimuose visi dalyviai turi lygų balsą ir dažnai pirmininkauja čia kuris nors vyresniųjų mokinių. Visuotinis susirinkimas iš vyresniųjų mokinių išrenka keletą prefektų, kurie yra mokytojų bei auklėtojų pagalbininkai ir kuriuos tvirtina mokyklos vedėjas, vadinamasis šefas (Chief). Iš prefektų, mokytojų ir auklėtojų sudaroma šefo taryba, kuri svarsto įvairius mokyklos gyvenimo klausimus. Be to, išrenkami du vyriausieji tvarkos saugotojai iš abiturientų (-čių): vienas iš berniukų (Head-Boy), kitas iš mergaičių (Head-Girl), yra dar atskirų mokinių grupių budėtojai; jie yra anksčiau minėtų tvarkytojų pagalbininkai. Visos tos pareigos yra garbingos, išrinktųjų visi mokiniai su noru klauso, bet jie turi globoti silpnesnius,

būti vienodai mandagūs su visais ir labiausiai susivaldantys. Praktika parodė, kad visuomeninės pareigos bei atsakomybės mokinio būdą dažnai pakeičia į gera, skatina jį plėsti visus savo gabumus ir pasiaukojamai dirbti visuomenės labui, labiau įtempti jėgas, nes tuo pačiu metu jis neturi užleisti ir savo paprastų mokinio pareigų.

J. H. Bedlio mokyklos praktika parodė, kad ir koedukacija turi didelę auklėjamąją reikšmę. Čia berniukai ir mergaitės žaidžia drauge, mokosi ir dirba drauge: jie drauge jodinėja, šoka, ruošia vakarais teatro vaidinimus, žaidžia tenisą, ledo ritulį, kroketą; jie drauge rūpinasi parku, sodu, gėlėmis, ir per tokį nuolatinį bendradarbiavimą berniukų ir mergaičių santykiai virsta normaliais, grynai draugiškais. Bet tokių santykių sudarymas vyko daugiau kaip 30 metų, tinkamą nuotaiką padėjo sudaryti ir tėvai, ir pedagogai, ir tik pasikeitus kelioms mokinių kartoms pavyko sudaryti tinkama mokinių opinija bei nusistatymas, ir dabar patys vaikai išjuokia ir smerkia kiekvieną bandymą flirtuoti arba savo sentimentalumą per daug atvirai reikšti. Ir čia koedukacijos uždavinys ne sulyginti abiejų lyčių vaikus, bet įrodyti, kad lytiniai skirtumai nekliudo individų brendimui, kad kartu augdami jie lytiniu atžvilgiu net lėčiau ir ramiau bręsta, pažiūros ir santykiai tarp dviejų lyčių darosi natūralesni ir sveikesni.

Pagaliau dar noriu priminti bausmes šioje mokykloje. Apskritai čia bausmių vengiama, viešoji mokinių opinija yra gana stipri priemonė prieš individualius nusikaltimus. Jei nusikaltimas menkas: pavyzdžiui, pavėlavimas, tai kaltininkas viešai pasižada bent keletą kartų ateiti keliomis minutėmis anksčiau arba gauna mažiau patogią vietą, kokį nors nemalonumą ir t. t. Labiausiai yra mokytojų ir mokinių smerkiami melas, bailumas prisipažinti, apgavimai. Tokiais atvejais be jokio susitarimo patys mokiniai pradeda kaltininko šalintis, lyg boikotuoti jį. Tokių nusikaltimų būna labai retai, bet per keletą metų pasitaiko ir tokių viešų apgavimų. Tokiais atvejais tik pats mokyklos įsteigėjas J. H. Bedlis turi teisę išplakti kaltininką rykštėmis, nors viešai fizinės bausmės smerkiamos. Įdomus šiuo atžvilgiu paties J. H. Bedlio pasiteisinimas, kurį jis yra išsakęs maždaug tokiais žodžiais:

„Fizinės bausmės, žinoma, yra visų mūsų viešųjų mokyklų tradicija, ir, kaip paprastai būna su tradicijų dau-

guma, senų tradicijų laikomasi net su kažkokiu pasididžiavimu, juo labiau, kad ir patys vaikai, ir mokytojai fizinėms bausmėms teikia pirmenybę, nes jos iš karto ir staiga pašalina blogumą. Niekuomet fizinė bausmė vaiko kaip asmenybės neįžeidžia, ir ši bausmė nėra jam paniekinimas... Man niekuomet neteko fizinėmis bausmėmis keletą kartų bausti tą patį mokinį... Įvedus koedukaciją, labai sumažėjo ir tokių nusidėjimų, už kuriuos buvo taikomos fizinės bausmės".

Čia aprašyta naujoji mokykla yra tipiškiausia, ir nors jau daugiau kaip 30 metų gyvuoja, bet iki šiol ji nepaseno, ir yra pavyzdys kitoms to tipo mokykloms. Žinoma, ir šioje mokykloje daug galėčiau nurodyti spragų bei neaiškumų, bet kritikuoti yra visuomet lengviau, negu kas nors įvykdyti, o ši mokykla tuo atžvilgiu padarė daug naujo. [...]

Naujoji mokykla, 1928, Nr. 1

FORDIZMAS MOKYKLOJE

Fordizmas apima labai racionalizuotus metodus, kuriuos „automobilių karalius" H. Fordas vartoja savo įmonių organizavimui, jų valdymui ir ypač darbo intensyvinimui, kad sukurtų pigiausią ir pelningiausią gamybą. Čia sudėtingus darbus atlieka mašinos ir kartu darbininkų darbas tampa mechaniškas. Čia jau mašina kontroliuoja ir valdo žmogų; čia darbininkas įjungiamas į mašinos ratų tempą (konvejerį), ir jis pasidaro menku tos mašinos priedu. Bet tuo būdu pasiekiama aukščiausias darbininko jėgų įtempimas, darbo disciplina ir darbo tempas [8]. [...]

H. Fordo mokyklos yra savotiškos; jos turi daug ir teigiamų žymių. Todėl, pasinaudodamas vienos H. Fordo mokyklos direktoriaus laišku, kuris buvo įdėtas žurnale „Ruskaja škola za rubežom" (1931 m., kn. 34, p. 504—505), aš tą mokyklą aprašysiu.

H. Fordas gimė 1863 m. rugpjūčio 30 d. ir iš paprasto darbininko pasidarė JAV milijardieriumi. Gimęs Mičigano valstijoje (Grynfelde), H. Fordas ir savo mokyklas išplėtė šioje valstijoje: vienas jų centras yra Derborne, kur neseniai įsteigtas Edisono technologijos institutas; antras mokyklų centras yra Detroite, kur yra H. Fordo automobilių dirbtuvės.

Visos H. Fordo mokyklos, ypač susispietusios antrajame centre, yra siaurai profesinės, pritaikytos jo dirbtuvių reikalams. Vienoje tokių mokyklų yra apie 2800 mokinių ir apie 150 mokytojų bei instruktorių. Norinčiųjų įstoti į mokyklą nuolat daugėja, ir kasmet užsirašo kandidatais per 8000 vaikinų. Atvykusiems iš kitų miestų labai sunku pakliūti į šią mokyklą, nes pirmiausia imami kandidatai iš Detroito, kur yra milijonas su viršum gyventojų. Be to, pirmenybę turi neturtingi kandidatai, ypač našlaičiai: mokykloje 45% mokinių yra neturtingų našlių vaikai, o 10% visiški našlaičiai. Apskritai 80% mokinių neturi savo lėšų, ir jiems reikia dirbti, kad galėtų gyventi ir mokytis. Į mokyklą priimami 12—18 metų vaikai, turintys atitinkamą jų amžiui mokslo cenzą, vadinasi, lankę bent 6 metus pradinę mokyklą, kuri JAV yra 8 metų, arba baigę viduriniosios mokyklos 4 klases, jei kandidato amžius yra 18 metų.

Kiekvienas mokinys gauna negrąžintiną stipendiją — 7,5 dolerio per savaitę,— kuri pagal pragyvenimo koeficiento santykį tarp Detroito ir Kauno yra lygi maždaug 5 litams, bet ši stipendija mokama ištisus metus 5 ir 20 mėnesio dieną, ir ji yra mažiausia, o didžiausia stipendija siekia 18 dolerių per savaitę. Stipendijos didumą lemia gamybiniai darbai, kurie yra visapusiškai vertinami kas šeštą savaitę. Ir mokinys už kiekvieną gerą pažymį gauna 40 centų priedą prie savo savaitinės stipendijos, kuri gali pasiekti 10 dolerių per savaitę. Jei vyresnis mokinys dirbtuvėje labai gerai dirbs ir bus įvertintas trimis gerais pažymiais, tai jis atitinkamais nedideliais priedais gali savo stipendiją padidinti iki 16 dolerių per savaitę. Be to, kiekvienam mokiniui duodami 2 doleriai per mėnesį priedo prie stipendijos; šie pinigai skiriami „juodai dienai"; mokinys juos deda į banką, kad iš jų susidarytų didesnė suma iki mokyklos baigimo; tų indėlių sumą bei tvarką mokykla tikrina kiekvieną mėnesį. Pagaliau kasdieną visiems mokiniams duodami šilti pietūs dovanai.

Suteikdama mokiniams beveik visą išlaikymą, mokykla reikalauja, kad mokiniai intensyviai dirbtų. Jie visi turi dirbti 2 savaites mokyklos dirbtuvėje ir vieną savaitę klasėje, paskum vėl dvi savaites dirbtuvėje ir vieną savaitę mokykloje ir t. t. Mokyklos dirbtuvėse yra tiksliausios ir naujausios mašinos, yra daug skyrių bei specialybių, ir mokinys dirba paeiliui visuose skyriuose. Moki-

niai, sukakę 16 metų ir pasiekę tam tikrą pasiruošimą, eina dirbti į H. Fordo fabrikų cechus (skyrius), bet kas trečią savaitę grįžta į mokyklą studijuoti teorinių dalykų. Teoriniai dalykai, einami mokykloje, yra šie: anglų kalba, mechaninė braižyba, politinis mokslas, automobilių mechanika, komercinė geografija, algebra, geometrija, trigonometrija, fizika, chemija, metalurgija, kokybinė ir kiekybinė analizė, gamybos mokslo teorija; be to, mokinys gali laisvai pasirinkti kurią nors naująją kalbą arba studijuoti kurį nors mokslo dalyką net kitoje mokykloje (koledže).

Darbo laikas yra tiksliai sutvarkytas, ir kiekvienas mokinys, lankydamas mokyklą, dirba nuo 7.30 iki 15 val. (7.30 val.), o lankydamas dirbtuvę,— nuo 7.30 iki 15.50 val. (8.30 val.). Mokinių praktika mokyklos dirbtuvėse ir H. Fordo fabrikuose yra gamybinė: mokiniai, instruktorių padedami, čia atlieka ne pratybinius, bet gamybinius darbus, nes jie gauna užsakymus iš H. Fordo fabrikų arba iš kitų (pašalinių) įstaigų; net mokyklinė braižyba skiriama užsakymams atlikti. Kiekvienam užsakymui atlikti reikalingą laiką ekspertai nustato pagal kvalifikuotų darbininkų normas. Apskritai čia lėtas darbas nevertinamas, nors būtų atliktas ir tinkamai, gražiai. Mokinių dirbiniai vertinami pagal fabriko normas. Nors mokiniai jokio atlyginimo negauna, bet vidutiniškai kiekvienas iš jų per metus pagamina vertybių už 1000 su viršum dolerių. H. Fordas mokyklos išlaikymui lėšų neduoda, nes mokinių darbai padengia visas išlaidas, o lėšų liekanos eina mokyklos dirbtuvėms plėsti bei tobulinti.

Be techninių žinių ir įgūdžių, mokiniams skiepijamos ir tam tikros psichinės ypatybės: higieniškumas bei švarumas, vikrumas ir atsargumas, kuris saugo nuo nelaimingų įvykių fabrike, tikslumas bei punktualumas, sąžiningumas, darbo greitumas bei našumas. Skatinama taip pat mokinių iniciatyva bei išradingumas, savarankiškas siekimas tobulinti darbo metodus ir didinti darbo našumą. Čia nelabai vertinamas mokinys, kuris aklai seka instruktoriaus nurodymus ir jais yra visiškai patenkintas, nes toks mokinys niekuomet nepatirs kūrybinio darbo džiaugsmo, neturės stimulų duotą darbą atlikti vis geriau ir nuolat žengti pirmyn.

Pagaliau čia ir mokinių ateitis yra beveik aprūpinta. Sulaukę 18 metų, mokiniai perkeliami į aukštesnę mo-

kyklos pakopą, kur reikia kasdien 8 valandas dirbti dirbtuvėse ir 4 valandas per savaitę reikia lankyti matematikos ir techninės braižybos pamokas. 20 metų sulaukę mokiniai gauna tarnybą H. Fordo fabrikuose, gabiausieji iš jų stoja tobulintis į elektrotechnikos, metalurgijos, metalografijos specialistų kursus. Jei iš 105 000 H. Fordo fabrikų tarnautojų 98% yra baigę jo mokyklas, tai, matyt, mokinių dauguma lieka dirbti jo fabrikuose, nors nieks jų neverčia stoti į H. Fordo dirbtuves.

Ieškant šioje mokykloje fordizmo žymių, reikia pabrėžti pirmoji jos žymė: čia visas mokyklos išlaikymas, net jos įrengimas apmokamas iš mokinių dirbinių; vadinasi, H. Fordui yra dovanai paruošiami aukštos kvalifikacijos darbininkai, tinkamai išdresiruoti ir galbūt atsidavę jo interesams. Nuo J. H. Pestalocio įvairiose valstybėse buvo bandymų sukurti mokyklą, kuri išsilaikytų pačių mokinių darbu, nereikalaudama mokslapinigių ir pašalpų, bet niekam nepavyko, bent tokiu plačiu mastu, šios idėjos įkūnyti. Jei mokinių išlaikymas nieko nekainuoja, tai galima pirmiausia priiminėti beturčius našlaičius, nes jie, neturėdami geresnio gyvenimo kelio pasirinkimo, lengviau pasiduos fordizmo principams, daugiau vertins mokyklą ir uoliau dirbs.

Antra fordizmo žymė — mokyklos darbo tvarkymas. Čia $^3/_4$ laiko atiduodama fiziniam darbui, ir šis darbas nuo pirmųjų mokslo metų eina lygiagrečiai su protiniu bei teoriniu. Paprastai technikos mokyklose iš pradžių einami teoriniai dalykai, o vyresnėse klasėse įterpiamos ir pratybos. Galbūt H. Fordo mokyklose praktiškiau elgiamasi, kai fizinių darbų duodama iš pat pradžių ir jiems skiriama trigubai daugiau valandų negu teorijai. Manau, kad mažesniems vaikams lengviau įgyti koordinuotų judesių negu teorinių žinių; juk ir muzikai, baleto mokytojai elgiasi racionaliai, kai, norėdami labai išlavinti judesius, pradeda vaikus mankštinti net nuo 6—7 metų. Bet kai fordizmas reikalauja kasdien 8.30 val. fizinio darbo mokyklos dirbtuvėse, kai šis darbas dažniausiai esti gamybinis, o ne pratybinis, kai dirba tiek pat valandų 12 metų ir 18 metų mokiniai, tai čia, manau, yra daugiau atidirbimas už mokslą negu pedagogiškumas. Jei mokiniai atlieka apmokamus užsakymus, tai, manau, jie pirma jau šiek tiek išmoko valdyti tam tikrą mašiną, nes modernių mašinų valdymas nėra toks painus, ir čia ruo-

šiami ne inžinieriai, o tik kvalifikuoti darbininkai. Matyt, nemažai reikalaujama to atidirbimo už mokslą, jei [mokiniai] ir 18 metų sulaukę ir jau 6 metus išbuvę mokykloje, dar dvejus metus kasdien 8 valandas turi dirbti dirbtuvėse mokinio teisėmis (už nedidelę stipendiją), o teorinių dalykų per tuos dvejus metus gauna labai mažai, tik 4 val. per savaitę. Be to, fordizmas reikalauja labai intensyvaus gamybinio darbo: užsakymų atlikimui nustatomas gana trumpas laikas, toks pat kaip įgudusiems ir sumašinintiems * fabriko darbininkams, skatinama ne tiek darbo kokybė, kiek darbo tempas; čia lėtesni žmonės netinka fabriko mašinų tempui, kuris visiems darbininkams turi būti maždaug vienodas.

Nors žmogaus darbo intensyvinimas yra pedagoginė teigiamybė, bet tik tada, kai drauge su fiziniu darbu yra intensyvinamas ir proto darbas, kai su gamybiniu (dažnai neįdomiu) darbu intensyvinamas ir pramoginis (įdomus) arba psichofiziškai lavinantis darbas, kai intensyvinimas yra ne tik energijos eikvojimas fiziniam darbui, bet ir energijos atstatymas, poilsio vyksmas.

Manau, kad šiais klausimais fordizmas nesidomi. Bet jis moko, kaip suorganizuoti mokyklos gyvenimą, kad vaikai be murmėjimo dirbtų fizinį darbą 8.30 val. per dieną, daugiau už suaugusiuosius; jis sugeba vaikus greitai įtraukti į gamybinį darbą; jis atidirbimą už mokslą sulieja su pačiu mokymu, tuo būdu mokykla pasidaro panaši į fabriką, kur dirba mažamečiai ir kur sunku nustatyti, kiek čia atsieina jiems mokslas, kuris atrodo lyg ir teikiamas dovanai, net su primokėjimu (stipendija); teoriniam mokslui fordizmas skiria mažai vietos, bet fizinį gamybos darbą labai intensyvina.

Pagaliau fordizmas stengiasi įskiepyti mokiniams pagrindines gamybinio darbo dorybes: higieniškumą (gražiai atlikti darbą), atsargumą (su mašinomis), tikslumą (pagal brėžinį), sąžiningumą (pagal sutartį) ir darbo greitumą. Mokinių skatinimui vartojamos piniginės premijos; už gerai atliktą gamybinį darbą stipendija truputėlį padidinama. Bet ši priemonė nėra pedagogiška, nes ji įpratina vaikus labiausiai vertinti pinigus, dirbti tik dėl jų.

Nenoriu mažinti H. Fordo mokyklų ekonominės reikšmės varguomenei, ypač kad sukakę 20 metų beveik visi

---

* *Automatiškai dirbantiems.*

mokiniai priimami į fabriką kvalifikuotais darbininkais, neneigiu fordizmo ir kitų teigiamybių: fizinio ir protinio darbo derinimo, mokyklos politechninimo (mokiniai dirba įvairiose technikos šakose bei dirbtuvių skyriuose), mokinių kūrybos ir kritiškumo skatinimo. Bet vis dėlto fordizmo sistemoje yra daug biznieriškumo, išnaudojimo, labai vienašališko žmogaus dresiravimo ir jo taikymo fabrikų mašinų darbui. Todėl fordizmas maža teturi bendro su teilorizmu[9] (darbo ir jo sąlygų taikymu įgimtiems žmogaus gabumams), su pragmatizmu — gyvenimiškai socialia mokykla, visapusiškai lavinančia žmogų ir paruošiančia jį kovoti dėl savo geresnės ateities. Jei ir galima šį tą pasisavinti iš fordizmo, tai negalima žmogaus sielos darkyti, negalima žiūrėti į žmogų kaip į mechanišką priemonę savo turtams didinti.

Kultūra, 1938, Nr. 9

VII TARPTAUTINĖ PSICHOTECHNIKŲ KONFERENCIJA MASKVOJE[10]

Tai buvo eilinis Tarptautinės psichotechnikų asociacijos narių bei kviestinių mokslo įstaigų atstovų (VI buvo Ispanijoje, Barselonoje) VII suvažiavimas, kuris įvyko š. m. rugsėjo 8—13 d. [. . .]

Daugiausia ginčų sukėlė pirmasis referatas apie psichotechnikos teoriją, nes čia buvo nagrinėjami principiniai psichotechnikos klausimai, pavyzdžiui, jos apibūdinimas, vieta tarp kitų mokslų, uždaviniai ir pan. Dabar tarptautinis psichotechnikos apibūdinimas yra toks: „Die praktische Wissenschaft von der Erkenntnis menschlicher Eigenschaften und Verhaltungsweisen unter der Geschichtspunkt ihrer bestmöglichen Verwendung im Wirtschaft-, Arbeits und Berufsleben" *. V. Šternas nurodo dvejopus psichotechnikos uždavinius: transpersonalinį ir personalinį. Pirmasis uždavinys psichotechnikai pateikiamas iš išorės; čia uždavinio įvairumas pareina ne tik nuo profesinio darbo rūšies, bet ir nuo bendrų ūkinių, socialinių ir kultūrinių gyvenimo sąlygų, kuriose psichotechnikai tenka veikti. Tuo atžvilgiu nėra bendros tarp-

---

** Praktinis mokslas žmogaus ypatumams ir elgesio būdams pažinti, siekiant juos geriausiai panaudoti ūkio, darbo ir profesijos srityse.*

tautinės ir nuo laiko nepareinančios psichotechnikos, tuo atžvilgiu ji yra „eine kulturwissenschaftliche Hilfsdisciplin" *. Bet yra dar personalinis faktorius, kuris sudaro psichotechnikos imanentinį tikslą: žmonės nėra vien pažinimo bei pritaikymo objektai, bet jie yra ir asmenys, centrai, turį sąmonę ir subjektyvias vertybes; todėl ir psichotechnikų darbas yra atliekamas ne tik su žmonėmis kaip objektais, bet ir su žmonėmis kaip subjektais, turinčiais savus interesus ir tikslus; todėl ir psichotechnikos mokslas turi neužmiršti to dvejopo tikslo harmonijos.

Tarybų Rusijos atstovai psichotechnikos prasmę išplečia, įtraukdami į ją daug socialinių elementų. Psichotechnika nėra tik taikomoji psichologija, bet daugiau kaip kolektyvinio darbo organizavimo mokslas, nurodąs kiekvienam kolektyvo nariui tinkamiausią vietą ne tik gamybiniu ir darbo produktyvumo atžvilgiu, bet ir socialiniu, kolektyvo formavimo, jo tvirtinimo atžvilgiu. Jie atmeta V. Šterno asmenybės sąvoką, kaip metafizinę, negalimą konkrečiai įvertinti bei tiksliai išmatuoti, bet jie neneigia individo gerovės, kuri yra glaudžiai susijusi su viso kolektyvo gerove. Todėl jie skiria profilaktinę ir net terapinę psichotechniką, o darbą laiko universalia priemone žmonėms šviesti, tobulinti. Jie sako, kad kapitalistinė psichotechnika negali turėti tokių plačių tikslų, tos laisvės savo darbui, nes čia ji tik padeda darbdaviams atrinkti tinkamiausią jiems darbininką. [. . .]

Protarpiais tarp konferencijos darbų buvo daromos ekskursijos, net toli už miesto, pavyzdžiui, į kriminalinių nusikaltėlių (buv. beglobių) koloniją (apie 50 km nuo Maskvos), kur produktyvus kolektyvinis darbas ir atitinkamas to darbo organizavimas bei gyvenimo tvarka daro su žmogumi stebuklus. Buvau ir pavyzdingoje eksperimentinėje mokykloje, kur susipažinau su naujais mokymo bei mokyklų tvarkymo metodais. Čia taip pat daug naujo, pritaikyto komunistinei santvarkai ir dirbtuvių darbininkų gyvenimui. Mačiau įspūdingą Lenino mauzoliejų, Kremliaus brangenybių muziejų ** ir cerkves. [. . .]

Šiame kongrese aš skaičiau referatą tema: „Testavimo reaktologizacija" ir demonstravau naują, Kaune padirbtą aparatą — testometrą. Referate nurodau kai ku-

---

* *Pagalbinė kultūros ir mokslo disciplina.*

** *Ginklų rūmus.*

riuos reaktologinius mano išbandytus testavimo principus, priartinančius testavimą prie psichinių reakcijų tobulų laboratorinių eksperimentų. Apskritai aš pabrėžiu, kad ne tiek svarbu testų duomenys, nors jie būtų tiksliausi ir skaičiais išreikšti, kiek tiriamojo asmens išsamesnis stebėjimas, jam atliekant testus, ir tų stebėjimų užfiksavimas. Ši mintis atitiko konferencijos pageidavimus, kad daugiau dėmesio reiktų kreipti į testavimo technikos tobulinimą ir į tikslesnį tiriamojo poelgių fiksavimą. Konferencijos narius ypač sudomino mano aparatas (jis ir buvo čia vienintelis), kurį apie 3 valandas teko demonstruoti atskiroms konferencijos dalyvių grupėms. [. . .]

Eranus, 1931, Nr. 11

I. PAVLOVAS KAIP FIZIOLOGAS IR PEDAGOGAS

Ivanas Pavlovas, žymiausias galvos smegenų žievės funkcijų tyrinėtojas, savo eksperimentiniais darbais davė aštrų ginklą kovai prieš idealizmą. Jaunystėje I. Pavlovas studijavo rusų revoliucinių demokratų — A. Gerceno, V. Belinskio, N. Černyševskio, N. Dobroliubovo, D. Pisarevo veikalus. Antroje savo gyvenimo pusėje I. Pavlovas pradėjo nagrinėti sudėtingiausią problemą — psichinių reiškinių fiziologinį pagrindą. Didžioji Spalio socialistinė revoliucija ir ypač V. Lenino skatinimai suteikė I. Pavlovui naujų kūrybinių jėgų, ir jo darbai buvo sėkmingiausi Tarybų valdžios (1917—1936 m.) sąlygomis. Jo mokslinis palikimas labai gausus, o jo reikšmė didelė ne tik fiziologijai, bet ir kitoms sritims, tarp jų tarybinės pedagogikos išsivystymui. I. Pavlovas sukūrė naują efektyvų materialistinį metodą tirti galvos smegenų veiklai, sekti psichofiziologiniam vystymuisi.

I. Pavlovas mums nušvietė centrinės nervų sistemos veiklą. Jis sako: „Nuoseklumas — štai tikras tarybinio mokslininko kelias. Jaunimas savo žinias turi išbandyti bei patikrinti praktiškai, patvirtinti jas faktais".

Kreipimesi į tarybinį jaunimą I. Pavlovas pasisako prieš paviršutinišką (lėkštą), vėžišką empirizmą, šliaužiantį tik reiškinių paviršiumi. Jis sako: „Tyrinėdami, eksperimentuodami, stebėdami stenkitės įsigilinti. Nepavirskite faktų archyvarais: mėginkite suvokti jų atsiradimo paslaptį, atkakliai ieškokite juos valdančių dėsnių".

I. Pavlovas pabrėžia, kad visi procesai, kurie vyksta organizmuose, yra tarp savęs glaudžiai susiję, vienas kito sąlygojami, o protas turi analizuoti tikrąjį (veiklaus) ryšio bei sąveikos pobūdį.

Atlikdamas mokslinį eksperimentą bei sąmoningą bandymą, žmogus lyg paima reiškinį į savo rankas ir įtraukia į darbą tai vieną, tai kitą veiksnį ir tuo būdu dirbtinėmis, suprastintomis kombinacijomis nustato tikrąjį ryšį tarp reiškinių. Kitaip tariant, stebėjimu surenkama tai, ką teikia gamta, o eksperimentu imama iš gamtos tai, ko nori eksperimentatorius.

I. Pavlovas vadovavosi materialistiniu sąmonės supratimu, ją laikė ypatinga smegenų funkcija. Psichiškumas turi savo objektyvų pagrindą, kurį sudaro materialūs fiziologiniai procesai, vykstantys smegenyse. Iš čia kilo ir genialioji I. Pavlovo idėja: „rasti tokį elementarų psichinį reiškinį, kuris išsamiai ir visateisiškai galėtų būti laikomas kartu ir grynai fiziologiniu reiškiniu; kuriuo galima pradėti tirti griežtai objektyviai visas psichinio reiškinio atsiradimo sąlygas, įvairias jo komplikacijas ir nykimą; vietoj anksčiau atliekamų įvairių bandymų dirbtiniais dirginimais iš pradžių reikia susidaryti visos aukštosios gyvulių nervinės veiklos objektyvų fiziologinį vaizdą, t. y. [suprasti] galvos smegenų žievės normalų darbą".

I. Pavlovas surado tokį reiškinį — sąlyginį refleksą. Žmogaus protavimas yra smegenų žievės aktyvios, kūrybinės veiklos rezultatas. Galvos smegenų didžiųjų pusrutulių kūrybinė veikla reiškiasi tuo, kad jie (didieji pusrutuliai) sukuria visai naujus neuronų ryšius (sąlyginius refleksus). Šie kūrybiniai nerviniai ryšiai reiškiasi pirmąja ir antrąja signaline sistema. Antroji signalinė sistema sudaro savotišką atsają nuo tikrovės ir yra pagrindas apibendrinimams, o tai ir yra mums papildas, specialus žmogiškas, aukštesnis mąstymas, kuris iš pradžių yra pagrindas bendrajam žmogiškam empirizmui, o pagaliau ir mokslui — įrankis geresnei žmogaus orientacijai pasaulyje ir pačiame savyje (gilesniam pasaulinio ir savo vidinio gyvenimo supratimui).

Kartu I. Pavlovas mums atskleidžia žinių bei sąvokų kaupimo bei įgijimo mechanizmą. Jis sako: „Reikia manyti, kad laikinų ryšių, vadinamųjų asociacijų, užmezgi-

mas tai ir yra supratimas, žinojimas, naujų žinių įgijimas".

Štai užsimezga ryšys, kurį vadiname asociacija. Šis ryšys, be abejonės, ir sudaro dalyko pažinimą, tam tikrų išorinio pasaulio santykių suvokimą. Kai kitą kartą naudojamės asociacijomis, tuomet suprantame minėtus santykius. „Vadinasi, laikinieji nerviniai ryšiai, dirginimų slinkimai bei eiga galvos smegenų žievėje ir sudaro visų psichinių procesų fiziologinį bei materialųjį pagrindą. Taigi nerviniai ryšiai yra universalus fiziologinis gyvulių ir žmonių pasaulio reiškinys. Bet kartu šis fiziologinis reiškinys yra ir psichinis, tas reiškinys, kurį psichologai vadina asociacija, vis tiek ar bus tai įvairiausių veiksmų, ar įspūdžių, raidžių, žodžių ir minčių sujungimas".

I. Pavlovo mokslas iškelia dialektinį pobūdį tų vyksmų, kurie vyksta gyvulio ir žmogaus nervų sistemoje. Bet akademikas I. Beritovas [11] veikale „Apie nervinės ir psichonervinės veiklos pagrindines formas" sako: „Mėginimas prasiskverbti į psichinių reiškinių dinamiką, remiantis fiziologiniais dėsningumais, visuomet bus nesėkmingas". Bet kartu psichiniai reiškiniai, anot I. Beritovo, lieka visai atitrūkę nuo objektyvaus, materialaus fiziologinio pagrindo, prieštarauja dialektinio materializmo mokslui ir veda tiesiog į idealizmą ir agnosticizmą.

I. Pavlovas taip pat griežtai atmeta ir S. Kravkovo tvirtinimą, kad visi mūsų vaizdiniai yra tik subjektyvūs. I. Pavlovas ne kartą mini, kad buržuaziniai mokslininkai griežtai ir beviltiškai kovojo ir kovos su sąlyginių refleksų teorija. Jis sako: „Mes turime suprasti, kad sąlyginiai refleksai fiziologijoje užima ypač svarbią vietą, nors daugelis fiziologų dėl savo dualistinės pasaulėžiūros prieš sąlyginius refleksus dar nusistatę priešiškai. Bet sąlyginiai refleksai skinasi kelią. Jie visą laiką kovoja su dualizmu, kuris nepasiduoda".

Dabar žinome, kad naujo sąlyginio reflekso sudarymas reikalauja neutralaus poveikio (pavyzdžiui, skambučio) pastiprinimo nesąlyginiu dirgikliu (pavyzdžiui, valgiu). Tuomet smegenų žievėje susidaro laikinas ryšys, sąlyginis refleksas bei asociacija, o jei kalbama apie susidariusius judesius, tai juos galima pavadinti ir įpratimais. I. Pavlovas tvirtina, kad kai kurie iš tokių naujai sudarytų sąlyginių refleksų vėliau paveldimi ir virsta nesąlyginiais (pastoviais). Taigi tarybinei pedagogikai atsiveria

gražios, konkrečios perspektyvos aukštesnės pastovesnės rūšies nesąlyginių žmogaus refleksų ugdymui, įgimtų pradmenų ir net naujų charakterio bruožų formavimui. Mes žinome, kad buržuaziniuose kraštuose, ypač JAV, skiepijama priešinga rasistinė teorija, kuri neigia aplinkos ir auklėjimo įtaką žmogui, siekdama reakcinių tikslų, siekdama įrodyti negrų ir kitų spalvotųjų tariamą netinkamumą aukštoms funkcijoms visuomeniniame gyvenime. Panašios pažiūros laikosi ir morganizmo-mendelizmo [12] atstovai, pripažindami žmogaus paveldimumą absoliučiai nekintamu: jie gina pastovumą pradmeninių genų, esančių lytinių narvelių branduolyje. Bet griežtai mokslinė, bandymais pagrįsta I. Pavlovo nervinės veiklos teorija parodo auklėjimo ir visuomeninio santykiavimo galingą įtaką žmogaus poelgiams ir vaizdžiai griauna klaidingus veismanistų-morganistų ir JAV Volstrito ideologų tvirtinimus.

Nors I. Pavlovas nesiekė sudaryti pedagoginės sistemos, bet savo paskaitose, išsamiai analizuodamas galvos smegenų veiklą, jis priartėja prie pedagoginio eksperimento, padedančio giliau analizuoti ir suprasti mokinio vidinį gyvenimą, jo dėmesio svyravimus, nuovargio pasireiškimus ir kitus veiksmus, turinčius reikšmę auklėjimui. I. Pavlovas savo kreipimesi į tarybinį jaunimą pateikia gražių pedagoginių patarimų: „Pirma išstudijuokite mokslo pagrindus, o paskui bandykite kopti į jo viršūnes. Niekad nesiimkite kito dalyko, neišmokę ankstesniojo. Niekad nebandykite žinių trūkumo dangstyti nors ir drąsiausiais spėliojimais ir hipotezėmis. Nors ir kaip šis muilo burbulas jūsų žvilgsnį viliotų savo atspalviais — jis neišvengiamai sprogs, ir nieko, išskyrus gėdą, jums nepaliks [...] Atsiminkite, jog mokslas reikalauja iš žmogaus viso jo gyvenimo. Ir jei turėtumėte jūs du gyvenimus, tai jums neužtektų jų. Didelės įtampos ir gilios aistros reikalauja iš žmogaus mokslas. Būkite aistringi savo darbe ir savo ieškojimuose. [...] Mūsų tėvynė atveria mokslininkams didžiules erdves, ir reikia teisybę pripažinti — mūsų šalyje mokslas plačiai įgyvendinamas. Ligi aukščiausio laipsnio plačiai.

Ką bekalbėti apie jauno mokslininko padėtį mūsų krašte? Čia juk aišku ir taip. Jam daug duodama, bet iš jo bus daug pareikalauta. Ir jaunimui, kaip ir mums,

garbės klausimas pateisinti tas dideles viltis, kurias deda į mokslą mūsų tėvynė" [13].

Gilūs, prasmingi didžiojo mokslo korifėjo žodžiai moko jaunimą nuolat ir nuosekliai siekti aukštesnio išsilavinimo, aukoti mokslui visas savo jėgas, visą savo gyvenimą. I. Pavlovas nurodo, kad mūsų socialistinė tėvynė sudaro tinkamiausias sąlygas mokslininkų kūrybai, bet už įgytą mokslą tėvynė jaunimui uždeda didelę atsakomybę, reikalauja iš jo kūrybinio darbo. Mūsų jaunimui I. Pavlovas buvo gyvas tikro patrioto pavyzdys. Ne kartą jis buvo viliojamas išvažiuoti į kitus kraštus, bet savo krašto, savo žmonių gerovė jam buvo aukščiausias gyvenimo tikslas. Todėl jis savo poelgiais bei pavyzdžiu auklėjo mūsų jaunimą tikro tarybinio patriotizmo dvasia.

I. Pavlovas rūpinosi savo bendradarbiams įskiepyti konkrečius kolektyvumo papročius, sukurti iš savo bendradarbių darnią, vieningą šeimą, įrodyti visiems, kad individas virsta galingu tik kolektyve, kad aukščiausias kūrybiškumas pasiekiamas, kai žmonės yra suburti vienos idėjos į kūrybinį darbo junginį. Ir klasė mokykloje gali virsti tokiu pedagoginiu, savitarpio santykiais paremtu kolektyvu.

Studentams I. Pavlovas nurodė, kad tiesioginis paskaitų užsirašinėjimas iš dėstytojų žodžių yra nepedagogiškas, nes tuomet studento dėmesys susiskaldo, išsiblaško, ypač vykstant per paskaitą įvairiems demonstravimams. Didysis fiziologas patarė užsirašinėti išklausytas paskaitas. Atkuriant paskaitos turinį, lavinama atmintis ir mankštinamas protavimas, prisimenant ne mechaniškai girdėtus žodžius, o daugiau vadovaujantis jų turiniu ir atskirų minčių sujungimu į vieną paskaitos temą. Mokinių dėmesiui sužadinti bei jam palaikyti I. Pavlovas pataria remtis sukeltu naujovės jausmu, planingai, nuosekliai atskleidžiant dėstomojo dalyko vis naujas ypatybes. Bet šis naujas veiksnys, vadinamasis orientacinis refleksas, yra tik laikinas ir nepastovus. Naujovės jausmas, kartojant dėstomąją medžiagą, greit silpnėja, o kartu nyksta ir dėmesys. Drauge su orientacinio reflekso užgesimu atsiranda išsiblaškymas, mieguistumas. Norint to išvengti, reikia mokėti surasti vis naujų ryšių su išoriniu pasauliu, nustatyti naujus santykius tarp klasės mokinių, tarp mokinių ir mokytojo, reikia mokinių nenuvarginti, nes nuovargis yra apsauginis slopinimas. Nereikia užmiršti, kad

slopinimas yra antroji smegenų funkcija drauge su dirginimo funkcija. Todėl I. Pavlovas pataria pedagogams arčiau susipažinti ir su šia antrąja smegenų funkcija.

Paprastas sąlyginis refleksas visuomet reikalauja pastiprinimo nesąlyginiu (būtinu) refleksu, tuomet smegenų žievėje atsiranda naujas sąlyginis ryšys, ir, remiantis šiuo pirmo laipsnio sąlyginiu refleksu, galima užmegzti antro laipsnio sąlyginį, tik pastarojo jau negalima pastiprinti pirmuoju nesąlyginiu refleksu (pvz., maistu). Tuo būdu mes pakylame į aukštesnį laipsnį ir pasidarome mažiau priklausomi nuo nesąlyginių refleksų. Bet ir čia yra pavojus, kad sąlyginiai refleksai (šviesa ir skambutis), nestiprinami nesąlyginių, gali pavirsti ne antrojo laipsnio sąlyginio reflekso sukėlėju, o pirmo laipsnio stabdžiu — neigiamu sąlyginiu refleksu, kuris stabdys ne tik senąją reakciją į skambutį, bet ir visus kitus sąlyginius dirgiklius. Todėl užmegzti ilgesnės grandinės naujus ryšius, jungti naujus „antstatus" bei aukštesnius laipsnius reikia labai atsargiai ir, vadinasi, ne per daug abstrahuotis nuo konkrečios patirties, nuo praktikos. Pavyzdžiui, geometrijos teorema arba gramatikos taisyklė laiku nepakankamai paaiškinta, ne iki galo suprasta, vėliau net po daugelio metų slopina bei stabdo smegenų reakcijas į mokomąjį programos skyrelį, o kartais ir į visą mokomąjį dalyką. I. Pavlovo sąlyginių refleksų sistema, sukurta remiantis ilgais ir gausiais stebėjimais, visiems pedagogams skiepija mintį, kad reikia giliau įvertinti mokinio individualybę bei „nervų sistemos tipą", studijuoti mokinio smegenų veiklos savybes ir nepasitikėti intuicija.

Pedagoginis meistriškumas turi būti pagrįstas pažangia tarybine fiziologija ir dialektine-materialistine psichologija, kad mokytojas sugebėtų objektyviai stebėti mokinių psichofizinę raidą bei vystymąsi ir padėtų jiems susidaryti dialektinę-materialistinę pasaulėžiūrą.

I. Pavlovas buvo gilus ir originalus mąstytojas, žymus pažangios tarybinės fiziologijos mokslo atstovas. Galvos smegenų veiklos tyrinėjimais jis siekė sutvirtinti naujos socialistinės epochos pasaulėžiūros pagrindus.

Lietuvos TSR Mokslų Akademijos žinynas, 1951, t. 8

PAAIŠKINIMAI

PSICHOLOGIJA

Vidinių funkcijų klasifikacija

1 Vidinių funkcijų klasifikacija — J. Vabalo-Gudaičio psichologinės ir pedagoginės sistemos pagrindas. Ši klasifikacija dabartiniu psichologijos požiūriu nėra be priekaištų, nes psichiniai procesai skirstomi pagal įcentrinius, centrinius ir išcentrinius nervus, kai kiekviename psichiniame procese (pavyzdžiui, atmintyje) visų trijų rūšių nervai veikia kaip vieninga visuma, nes „kiekvienas pažinimo ir veiklos procesas nervinių mechanizmų atžvilgiu yra refleksinės prigimties" (*Gučas A.* Psichologijos raida Lietuvoje.— V., 1968, p. 125).

2 Nėra nusistovėjusio, visų psichologų priimto psichinių funkcijų klasifikavimo. Pagal tradiciją, atėjusią iš XVIII a., jos skirstomos į proto (pažinimo procesas), jausmų ir valios. Nesitenkindamas tuo, J. Vabalas-Gudaitis ieškojo aiškesnių ir tikslesnių klasifikavimo principų ir pagal juos psichines funkcijas skirstė į tris rūšis: akceptines, koordinacines ir mentalines. Šias savo pažiūras jis išdėstė ir vėliau — 1947 m. spalio 3 d. Leningrade įvykusioje mokslinėje psichologų konferencijoje paskaitęs pranešimą „Psichinių funkcijų klasifikavimo problema".

3 Hermanas Helmholcas (Hermann Helmholtz von; 1821—1894) — žymus XIX a. vokiečių fiziologas. Jo atlikti regėjimo, klausos ir nervinio impulso greičio tyrimai turėjo daug reikšmės fiziologijai ir psichologijai.

4 Aleksandras Vedenskis (1856—1925) — rusų filosofas ir psichologas, idealistas, Peterburgo universiteto profesorius, knygos „Psichologija be jokios metafizikos" (1914) autorius.

5 Skirstydamas psichinius procesus pagal analogiją su įcentriniais, centriniais ir išcentriniais nervais, J. Vabalas-Gudaitis iš dalies priartėja prie recepcinės jutimo koncepcijos — jutimas ir suvokimas yra įcentrinio proceso rezultatas. Dabar psichologija aiškina, kad psichiniams procesams atsirasti reikia ir grįžtamojo ryšio tarp centro ir periferijos.

6 Anhalonium Lewinii — Meksikos kaktusų rūšis, iš kurios gaunami svaiginamieji preparatai, pavyzdžiui, meskalinas.

7 Eidetikais (gr. eidos „vaizdas") vadinami žmonės, sugebantys atgaminti labai ryškius vaizdinius, beveik nesiskiriančius nuo pojūčių.

8 Vidinė medžiaga — tai pojūčiai, suvokiniai ir vaizdiniai. Čia autorius sumenkina vadinamųjų įcentrinių funkcijų (jutimo, suvokimo, įsiminimo) aktyvumą. Gaunama informacija perdirbama jau pirmaisiais jutimo etapais. Autorius aiškina, kad emocijas gali sukelti neįsisąmoninti, difuziniai jutiminiai procesai.

9 Teodiulis Ribo (Theodule Ribot; 1839—1916) — vienas iš pirmųjų Prancūzijos psichologų. Jis domėjosi atminties, valios, asmenybės

patologija, parašė tais klausimais studijų. Žymiausi jo veikalai — „Jausmų psichologija" (1896), „Esė apie kuriamąją vaizduotę" (1900), „Jausmų logika" (1905) ir kiti.

10 Koordinacinės funkcijos ne tik derina, gretina, jungia įcentrinius ir išcentrinius vyksmus, bet ir juos trejopai vertina: instinktais, emocijomis ir protu (mens — protas). Tad koordinacinės funkcijos apima asmenybės gyvenimo motyvacinę sferą. Koordinacija — tai ne paprastas derinimas, bet sudėtingas veiklos ir elgesio reguliavimas. Autorius ieško motyvacijos vietos psichinėje žmogaus struktūroje.

11 Ligi šiol autorius dėstė beveik vien apie psichines funkcijas, jų sąveiką, dinaminius ryšius ir staiga, visai neparuošęs skaitytojo, ima kalbėti apie socialinę sąveiką („individo pareinamumą bei jo įterpimą į sudėtingos kolektyvinės sąveikos grandinę"), nepaaiškinęs, koks skirtumas tarp psichinių funkcijų sąveikos ir socialinės grupės (kolektyvo) narių sąveikos. Socialinę sąveiką autorius išsamiau nagrinėja straipsniuose, skirtuose ugdymo problemoms.

Psichologinis eksperimentas ir jo reikšmė pedagogui

12 Autorius, iškeldamas psichologinio eksperimento reikšmę pedagogui praktikui, sumenkina psichologijos ir pedagogikos teorijos reikšmę ugdymo praktikai, nukrypsta į empirizmą. Kituose, vėlesniuose, straipsniuose, ypač iš pedagogikos, itin pabrėžia mokytojo teorinio pasirengimo svarbą.

13 Autorius diferencine pedagogija vadina teorinę pedagogiką.

14 Vilhelmas Vuntas (Wilhelm Wundt; 1832—1920), vokiečių fiziologas ir psichologas, 1879 m. Leipcige įkūrė pirmąją pasaulyje eksperimentinės psichologijos laboratoriją, sutraukusią daug studentų ir bendradarbių. Be kapitalinių psichologijos darbų, žinomi dar stambūs veikalai iš filosofijos, logikos, etikos.

15 Teodoras Elzenhansas (Theodor Elsenhans) — vokiečių psichologas, gyvenęs šio amžiaus pirmoje pusėje.

16 Osvaldas Kiulpė (Oswald Külpe; 1862—1915), vokiečių psichologas, Viurcburgo universiteto psichologijos laboratorijos vedėjas, tyrė mąstymą, taikydamas vadinamąjį introspekcinį eksperimentą: tiriamasis turi aprašyti įspūdžius, kuriuos jam sukelia žodis ar kuris kitas eksperimentatoriaus dirgiklis. O. Kiulpė psichologijoje pradėjo vartoti bevaizdžio mąstymo kategoriją, kuria apibūdinama visos Viurcburgo mokyklos psichologijos kryptis.

17 Augustas Meseris (August Messer, g. 1867) — vokiečių psichologas ir filosofas, jo darbai artimi Viurcburgo mąstymo mokyklos psichologų darbams.

18 Aleksandras Lazurskis (1874—1917), rusų psichologas, domėjosi charakterologija. Pirmajame Rusijos eksperimentinės pedagogikos suvažiavime (1910) pasiūlė natūralaus eksperimento metodą.

19 „Dirginimo bei įspūdžių eksperimentas" — netiksliai išverstas vokiškas terminas „Reiz-und-Eindrucksmethode". Čia „Eindruck" yra priešingas „Ausdruck". Lietuviškai tokių vedinių neturime, todėl geriau būtų vadinti „dirginimo ir impresyviniu metodu".

Pagal V. Vuntą visi reiškiniai yra kartu fiziniai ir psichiniai, taigi psichofiziniai, todėl ir eksperimentas visada yra psichofizinis. Dirginimo eksperimentu tiriami ir matuojami išorinio (fizinio) dirginimo sukelti psichinių būsenų, pvz., pojūčių, erdvės ar laiko vaizdinių, kitimai. Išreiškimo metodu tiriami įvairūs išoriniai organizmo kitimai (mimika, pantomima, pulsas, kvėpavimas), sukelti vidinių kitimų

(emocijų, prisiminimų ir kt.). Šių dviejų metodų tikslai ir priemonės skirtingi. Juos sujungus, galima gauti mišrų metodą — reakcijų: dirginimu sukeliamas arba paveikiamas psichinis procesas ir kartu stebimi arba registruojami išraiškos judesiai, pagal kuriuos daromos išvados apie dirginimo poveikį psichiniam procesui. V. Vuntas nurodo ir ketvirtą — matavimo — metodą, bet neteikia jam reikšmės, nes jis tik padeda kiekybiškai įvertinti anksčiau minėtais trimis eksperimentais gautus rezultatus. Žr. *Wundt W.* Grundzüge der physiologischen Psychologie. Siebente Auflage.— Leipzig, 1923, Bd. 1, S. 23—42.

20 Viljamas Džeimsas (William James; 1842—1910), amerikiečių filosofas ir fiziologas, sukūrė originalią emocijų teoriją, žinoma jo ir „sąmonės srauto" koncepcija, rašė apie instinktus, įgūdžių perkėlimą, asmenybės psichologiją. Populiari, versta į daugelį kalbų buvo jo knyga „Pokalbiai su mokytojais apie psichologiją" (1899).

21 Alfredas Binė (Alfred Binet; 1857—1911) — prancūzų psichologas. Sudarė testų skalę vaikų intelektui tirti. Jis tyrė atminties, sugestebilumo, individualios psichikos raidą. Mąstymą aiškino panašiai kaip Viurcburgo mąstymo mokyklos psichologai, pvz., O. Kiulpė. T. Simonas — prancūzų gydytojas, A. Binė bendradarbis. Prancūzijos švietimo ministerijos pavedimu drauge su A. Binė sudarė testus protiškai atsilikusiems vaikams tirti.

Žmogaus darbingumo sąvoka ir reikšmė

22 Rūdolfas Eisleris (Rudolf Eisler) — XX a. pradžios vokiečių filosofas.

23 Ovidas Dekrolis (Ovide Decroly; 1871—1932), Belgijos psichiatras, pedagogas ir psichologas, vadovavo profesinio orientavimo tyrimams, įsteigė anomalių ir normalių vaikų mokyklas. Jo auklėjimo sistema buvo grindžiama „per gyvenimą gyvenimui" ir „vaiko laisvės" principais.

Žmogaus protingumo sąvoka

24 Kaip matėme iš straipsnio „Vidinių funkcijų klasifikacija", psichinius reiškinius J. Vabalas-Gudaitis vadina funkcijomis. Dabar tokiais atvejais kalbame apie psichinius procesus. Taigi protas (protavimas) yra psichinis procesas. Sakydamas, kad protavimas yra psichofizinis procesas, autorius tuo nori pabrėžti psichinių reiškinių būtiną ryšį su nerviniais ir fiziologiniais reiškiniais. Visus psichinius procesus autorius skirsto į tris rūšis, iš kurių vieną vadina centriniais (vertinamaisiais) procesais.

25 Kad protas, kaip vertinamasis procesas, leidžia dirginimui (jaudams) greičiausiai virsti refleksiniais judesiais, netiksliai pasakyta. Kaip matyti iš tolesnio aiškinimo, greitai įvertina ir impulsus į vykdomuosius organus siunčia ne protas, o instinktai bei emocijos. Vargu ar visados tą galima pasakyti apie logišku protavimu pagrįstus judesius (veiksmus).

26 Autorius loginio protavimo (mąstymo) formų neskiria nuo psichinių mąstymo procesų, todėl daro išvadą, kad protavimas vyksta sąvokomis, kurios netiesiogiai atspindi tikrovę. Neparodyta, jog ir mąstymas gali remtis „jaudų pateiktąja medžiaga" — vaizdiniais, vaizdais.

27 Autorius čia mini savo psichinių funkcijų abipusės sąveikos koncepciją, rusų fiziologo A. Uchtomskio dominantės teoriją ir I. Pavlovo mokslą apie sąlyginius refleksus.

28 Visa autoriaus mokslinė veikla rodo, kad jis nuolat domėjosi individualių psichinių ypatumų, tarp jų ir mąstymo, tyrimu, pats sudarė testus psichiniam darbingumui tirti, jų lygiui vertinti, todėl jis čia neneigia pastangų giliau pažinti žmogaus psichiką, bet nurodo, kad neįmanoma kiekybiškai psichiką vertinti ir nustatyti.

29 Čia autorius pernelyg kategoriškai teigia, kad gera atmintis nesusijusi su žmogaus mąstymo sugebėjimais, kad ji galinti net pakenkti protavimui.

30 Orestas Chvolsonas (1852—1934), fizikas, Peterburgo universiteto profesorius, kitados garsaus fizikos vadovėlio autorius.

31 Sokratas (apie 469—399 prieš m. e.), senovės graikų filosofas idealistas, savo mokiniams filosofiją dėstė pokalbio metodu. Šis dėstymo būdas vėliau buvo pavadintas jo vardu. Pokalbio dalyviui būdavo duodami klausimai ir kartu su juo ieškoma atsakymo.

32 Autorius labai sumenkina atminties ir vaizduotės reikšmę žmogaus psichinei veiklai. Atmintis išlaiko mąstymo medžiagą (vaizdinius, sąvokas, mintis), ją pertvarko, atmintyje išlieka schemos, pagal kurias suvokiami ir įvertinami nauji įspūdžiai. Yra psichologų, kurie vaizduotę laiko viena iš mąstymo rūšių, būtent vaizdiniu mąstymu.

33 Čia ir kitur, kur autorius kalba apie „protingumo laipsnį", „brendimo laipsnį", būtų galima sakyti „protingumo lygis", „brendimo lygis" ir pan. Seniau yra buvusi psichologijoje tendencija kiekybiškai įvertinti (išmatuoti) kurį nors žmogaus ypatumą, nurodyti to ypatumo vietą atitinkamoje skalėje, t. y. nurodyti ypatumo lygį: aukštas, vidutinis, žemas ar kaip kitaip.

34 Vokiečių filosofas, psichologas ir pedagogas E. Šprangeris (E. Spranger; 1882—1963), tyręs asmenybę ir jos formavimąsi, pagal mąstyseną žmones skirstė į šešis tipus: teoretikus, ekonomistus, estetus, socialininkus, politikus, religininkus. Tą klasifikaciją J. Vabalas-Gudaitis ir mini.

35 Sirilis Bertas (Ciril Burt; 1883—1971) — anglų mokslininkas, tyręs vaiko ir pedagoginę psichologiją, taip pat mažamečius nusikaltėlius. Pritaikė A. Binė ir T. Simono testus anglų populiacijai. Pagal juos lietuvišką variantą parengė ir 1927 m. „Švietimo darbe" paskelbė J. Vabalas-Gudaitis.

36 S. S. Jokamas, R. M. Jerkyzas (C. S. Yoakum; R. M. Yerkes), JAV psichologai, sudarę testų seriją intelektui tirti. Jais, baigiantis Pirmajam pasauliniam karui, buvo ištirti visi JAV armijos naujokai. Vėliau R. M. Jerkyzas susidomėjo gyvūnų psichologija.

37 Levis Madisonas Termanas (Lewis Madison Terman; 1877—1956), amerikiečių psichologas, išgarsėjo 1916 m., kai pritaikė A. Binė intelektinio matavimo skalę (ji žinoma kaip Stanfordo—Binė skalė) JAV populiacijai. L. Termanas yra paskelbęs studijų apie ypatingai gabius vaikus, apie psichologinį laimingų vedybų faktorių, lytį ir asmenybę.

38 Kategoriškai pasakyta, kad suaugęs žmogus kinta tik kiekybiškai, t. y. kad jis gauna naujų žinių, susidaro įgūdžių. Žmogus kaip asmenybė visą laiką kinta.

Vaikų galvotumo matavimas

39 Filosofai seniai vartojo inteligencijos terminą (lot. intelligens (intelligentis) — suprantantis, protingas), o psichologijoje jis prigijo tik XIX a. pabaigoje (1870 m. pasirodė prancūzų psichologo I. Teno knyga „Inteligencija" (*Taine I.* L'Intelligence), kai buvo pradėta stebėti gyvūnų psichinę veiklą ir susidomėta vaiko protine raida. Inte-

ligencijos terminas pradėtas vartoti, norint atskirti sugebėjimą mąstyti, kaip ilgai trunkančią dispoziciją, nuo mąstymo proceso. Ypač tas terminas įsitvirtino po to, kai, plečiantis eksperimentinei psichologijai, pradėta ieškoti tikslesnių metodų, kaip tą sugebėjimą įvertinti ir duomenis išreikšti kiekybiškai. Šis terminas psichologijoje išpopuliarėjo, kai pasirodė V. Šterno knyga „Vaikų ir jaunuolių inteligencija" (*Stern W.* Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen.— Leipzig, 1920). Kartu buvo vartojami ir terminai „gabumai, sugebėjimai". J. Vabalas-Gudaitis vietoj inteligentiškumo siūlo lietuvišką žodį „galvotumas", kurį jis, kaip matyti iš tolesnio teksto, vartoja greta gabumo. Lietuvių psichologijoje terminas „galvotumas" neprigijo.

40 Autoriaus, matyt, norėta pasakyti, kad įgimti yra tik gabumo pradmenys. Vėliau jis tą mintį išplėtoja.

41 Galvotumo termino vartojimą autorius teisina gana naiviai, sakydamas, kad visos psichinės funkcijos priklausančios nuo „didelės galvos", t. y. nuo didžiųjų smegenų tūrio.

42 Struktūrinė psichologija aiškino, kad suvokimas ir elgesys turi tokių būdingų savybių, kurios iš esmės skiriasi nuo juos sudarančių dalių savybių. Šiai psichologijos krypčiai priklausė vokiečių psichologai V. Kėleris (W. Köhler; 1887—1967), tyręs suvokimo procesus, ypač beždžionių aukštesniuosius psichinius procesus (intelektą), K. Kofka (K. Koffka; 1886—1941), išgarsėjęs veikalu iš vaiko psichologijos „Psichinės raidos pagrindai" (vokiškai 1921) ir M. Vertheimeris (M. Wertheimer; 1880—1943), ilgą laiką vadovavęs Berlyno universiteto psichologijos institutui, kuriame ši psichologijos kryptis formavosi, paskelbęs studijų iš mąstymo psichologijos.

43 Ernstas Moimanas (Ernst Meumann; 1862—1915), vokiečių psichologas, vienas iš eksperimentinės pedagogikos pradininkų, jos pagrindus išdėstė trijų tomų veikale „Eksperimentinės pedagogikos įvado paskaitos" (1907—1911).

44 Čarlsas Edvardas Spirmenas (Charles Edward Spearman; 1863—1945), anglų psichologas, tyrė gabumus ir teigė, kad gabumuose yra bendrasis faktorius *g* (general) ir specifinis *s* (specific).

45 Viljamas Šternas (William Stern; 1871—1938), vokiečių psichologas, diferencinės psichologijos pradininkas, gabumams matuoti įvedė vadinamąjį inteligentiškumo koeficientą — IQ.

46 O. Manas (O. Mann) — šio amžiaus pradžios vokiečių psichologas, 1924 m. rašęs apie inteligentiškumą ir jo vertinimą.

47 Tiriant vaiko sugebėjimus, praktiškai neįmanoma atskirti, kurios jo psichinės savybės yra įgytos, o kurios nulemtos įgimtų pradmenų, nes dar negimusio kūdikio psichinių ypatumų formavimąsi veikia įvairios sąlygos.

48 Ėmylis Krėpelinas (Emil Kraepelin; 1856—1926), vokiečių psichiatras, tyrė alkoholio, kavos ir kitų narkotikų įtaką žmogaus psichinei veiklai, suklasifikavo psichines ligas.

49 Richardas Zomeris (Richard Sommer) — XX a. pradžios vokiečių psichiatras. Parašė vieną iš pirmųjų darbų apie inteligentiškumo tyrimą — „Apie inteligentiškumo tyrimo metodus" (vok. 1912).

50 A. Bernšteinas — XX a. pradžios rusų psichiatras.

51 Grigorijus Rosolimas (1860—1926) — tarybinis neuropatologas, Maskvos universiteto profesorius. Pasiūlė metodiką vaikų individualiems psichologiniams ypatumams tirti ir juos išreikšti vadinamuoju psichologiniu profiliu (nubraižoma kiekybinių vaiko tyrimo duomenų kreivė).

52 Otas Lipmanas (Otto Lipmann) — XX a. pradžios vokiečių psichologas.
53 Dž. M. Viplas (G. M. Whipple) — XX a. pradžios amerikiečių psichologas, tyręs vaikų žodingumą, žodžių asociacijas. Parašė dviejų tomų darbą praktiniams psichologiniams (laboratoriniams) darbams.
54 Absoliutusis galvotumo matas gaunamas, ištyrus kuria nors testų sistema, pvz., A. Binė ir T. Simano, daug tam tikro amžiaus vaikų, neatsižvelgiant į jų priklausymą kuriai nors specialiai (apibrėžtai) grupei, kaip esti nustatant lyginamąjį matą.
55 Autorius galvotumu vadina inteligenciją, taigi galvotumo rodiklis (GR) tolygus inteligencijos koeficientui (IQ).

Mokinių įgytų gabumų vertinimas

56 J. Vabalas-Gudaitis, norėdamas psichologijos teoriją pritaikyti praktikai, parengė psichiniam darbingumui tirti testus, kurių pirmąjį variantą pavadino „nebyliaisiais", nes juos sudaro apskritimų su tam tikrais uždaviniais kombinacijos (žr. 13 pav.). Sprendžiant tuos uždavinius, pakanka pieštuku pažymėti sutartą ženklą atitinkamame skritulėlyje. Dabar yra žinoma daugiau vadinamųjų neverbalinių testų, pvz., J. Raveno. J. Vabalo-Gudaičio testai paskelbti jo knygoje vokiečių kalba „Ein einheitliches stummes Testsystem" (K., 1929).

Mūsų mokinių žodinis darbingumas

57 F. Smedlis (F. Smedley), XX a. pradžios Čikagos (JAV) psichologas, nuo 1898 m. reguliariai skelbęs įvairiais tyrimo metodais gautus duomenis apie Čikagos mokyklų vaikų fizinę ir psichinę raidą.

Baimė ir kova su ja

58 Šių dienų psichologai daug dėmesio skiria emocijoms. Baimė laikoma būdingu šio šimtmečio žmogaus išgyvenimu. Todėl J. Vabalo-Gudaičio baimės analizė nepraranda reikšmės. Straipsnis trumpintas, išmesti pavyzdžiai, kad geriau išryškėtų mokslininko pažiūros.
59 Čia autorius mini danų patologą ir anatomą Karlą Georgą Langę (Carl Georg Lange; 1834—1900), plačiai aprašiusį emocijų fiziologinius reiškinius ir sukūrusį emocijų teoriją, panašią į amerikiečių psichologo V. Džeimso emocijų koncepciją.
60 Matyt, autorius čia mini Luji Pjerą Grasjolę (Louis-Pierre Gratiolet; 1815—1865), prancūzų fiziologą ir anatomą, Sorbonos universiteto lyginamosios anatomijos ir fiziologijos katedros profesorių.
61 Vilhelmas Prejeris (Wilhelm Preyer; 1842—1897) — vokiečių fiziologas, psichologas. Jo stebėjimai, susisteminti knygoje „Vaiko siela" („Die Seele des Kindes", 1892), padarė pradžią mokslinei vaiko psichologijai.
62 B. Perė (B. Perez) — XIX a. pabaigos prancūzų psichologas, knygos „Vaiko psichologija. Pirmieji treji vaiko gyvenimo metai" („La psychologie de l'enfant. Les trois premières années de l'enfant", 1878) autorius.
63 Čia supainioti du skirtingi dalykai: baimė ir pavojaus laukimas. Baimę gali sukelti skausmą primenantys daiktai, o pavojaus laukimą — vien vaizduotė be ankstesnės skausmo patirties.
64 Paukščių ir kitų gyvūnų baimė gali atsirasti kaip sąlyginiai refleksai į kai kuriuos stimulus. Vargu ar tose reakcijose yra intelektinės veiklos (supratimo) požymių.

65 Iki V. Džeimso psichologijoje vyravo pažiūra, kad žmogus, suvokdamas jį veikiantį stimulą, išgyvena emociją, ir po to prasideda silpnesni ar stipresni fiziologiniai (visceraliniai) organizmo kitimai. Čia J. Vabalas-Gudaitis pateikia ne visą citatą. V. Džeimsas rašė: „Mano tezė yra priešinga: kūno kitimai atsiranda iškart, *suvokus* jaudinantį faktą, ir emocija *yra* atsirandančių kitimų jutimas".

66 Čia minimas K. Langės veikalas danų kalba buvo išleistas 1885 metais, bet išpopuliarėjo tik tuomet, kai buvo išverstas į vokiečių kalbą („Die Gemütsbewegungen, 1887).

67 Tarybiniai fiziologai (pavyzdžiui, P. Anochinas) ir psichologai (pavyzdžiui, P. Jakobsonas) neatmeta V. Džeimso ir K. Langės teorijos, nors ji kitados sukėlė rimtų diskusijų ir turėjo stiprių priešininkų.

68 Alfredas Edmundas Brėmas (Alfred Edmund Brehm; 1829—1884) — žymus vokiečių zoologas, šešių tomų veikalo „Gyvūnų gyvenimas" autorius.

Vaikų nuovargis

69 V. Vaichartas (W. Weichardt) — XX a. pradžios vokiečių higienistas, Erlangeno universiteto profesorius, paskelbė medicinos žurnaluose straipsnių apie nuovargį. Vienas iš tų straipsnių vadinosi „Apie nuovargio toksinus ir antitoksinus" (*Weichardt W.* Über Ermüdungstoxine und Antitoxine.— Münchener Medic. Wochenschrift, 1904, Nr. 51.)

Kriminogeniniai motyvai ir tikslai

70 Nusikaltimą autorius traktuoja vienašališkai, nurodo tik psichologinį aspektą, nenagrinėja nusikaltimo ryšio su valstybe ir teise, skirtingo jo supratimo priklausomai nuo visuomenės struktūros. Be to, sakydamas, kad nusikaltimas „ištarpsta" tik vadinamųjų dviejų faktorių — įgimtų ir įgytų — sąveikoje, supaprastina nusikaltimo genezę.

71 Šiuo metu stimulu vadinamas bet kuris energijos kitimas (objektas, įvykis), dirginantis jutimo organą (receptorių). Taigi jis nėra tolygus motyvui — vidiniam akstinui. Autorius tai pačiai sąvokai vartoja skirtingus terminus.

72 Geidulys yra potraukio rūšis, bet ne potraukio sinonimas.

73 Skatulys ir potraukis netapatūs žodžiai: skatulys — vidinė paskata, potraukis — skatulio rūšis.

74 Stimulas ir motyvas čia sutapatinami, nors pirmasis yra išorinė, o antrasis — vidinė paskata.

IŠ BENDROSIOS PEDAGOGIKOS

Auklėjimas

1 Auklėjimas plačiąja prasme šiuo metu lietuvių pedagoginėje literatūroje vadinamas ugdymu. Autoriaus teigimą, kad „auklėjimas plačiąja prasme beveik susilieja su pedagogikos sąvoka", reikia suprasti taip, kad abi sąvokos apima beveik tiek pat auklėjimo reiškinių ir problemų. Kaip žinoma, pedagogika ir auklėjimas ne tas pats. Pedagogika yra auklėjimo plačiąja prasme, tai yra ugdymo, mokslas, todėl šios sąvokos žymi visiškai skirtingus dalykus.

2 Toks auklėjimo (ugdymo) apibrėžimas yra siauras, nes žmogų ugdome ne tik kolektyviniam gyvenimui, bet ir visuomenei, ir asmeninei laimei. „Psichofizinis brandinimas" — įgimtų fizinių ir psichinių

jėgų plėtotė. Šiuo metu tuo neapsiribojama — ugdomos naujos asmenybės savybės.

3 Auklėtojas (ugdytojas) čia suprantamas kaip ugdymo veikėjas (tėvai, mokytojai ir kt.), o auklėtinis — kaip ugdymo objektas ir subjektas („bręsta ir pasiduoda"), ugdytinis. Tačiau ugdytojai reguliuoja ne tik brendimą, bet ir visą asmenybės vystymąsi.

4 Plačiau apie tai autorius aiškina antrame šio skyriaus straipsnyje.

5 Iš graikų kalbos paimtą žodį „sinergazija" vietoj lietuviško „sąveika" J. Vabalas-Gudaitis pradėjo vartoti gerokai vėliau, po to, kai 1929 m. žurnale „Švietimo darbas" paskelbė straipsnį „Konstrukcinės sąveikos pedagogika".

6 Sąveika dabar nelaikoma metodu, tai greičiau — priemonė. Autorius kitoje vietoje ją vadina principu.

7 Gali susidaryti įspūdis, kad aukščiausiu ugdymo tikslu autorius laiko individo ir gimininio savisaugos instinkto suderinimą. Koks auklėjimo tikslas matyti iš straipsnio „Aukščiausias auklėjimo tikslas".

8 Čia autorius nurodo savo teorijos vietą tarp kitų pedagogikos sistemų.

9 Kaip matyti, auklėjimą siaurąja prasme autorius norėtų vadinti ugdymu. Ugdymo sąvoka dabar vartojama ir siauresne prasme, todėl galimi ir autoriaus siūlomi junginiai — jausmų, valios ugdymas.

Konstrukcinės sąveikos pedagogika

10 Autorius sutapatina objektą su dalyku. Jų neskyrė daugelis to meto mokslininkų.

11 S. Hesenas — mažai žinomas pedagogas.

12 Hūgas Miunsterbergas (H. Münsterberg; 1863—1916) — vokiečių psichologas, psichotechnikos pradininkas, vėliau dirbo JAV.

13 H. Majersas (Myers) — šio amžiaus ketvirto dešimtmečio anglų psichotechnikas, tyrinėjęs greičio poveikį praktinei veiklai ir kt.

14 Psichotechnika XX a. pirmoje pusėje buvo laikoma taikomąja psichologija. Vėliau atsirado darbo, inžinerinė, pedagoginė, meno ir kitos psichologijos šakos. Psichotechnikai surengė daug tarptautinių mokslinių konferencijų (suvažiavimų).

15 Šiuo teiginiu norima pabrėžti, kad pedagogika yra savarankiškas mokslas, nors ir turi ryšį su filosofija ir psichologija.

16 Iš tikrųjų mokslininkai pateikia ne pedagogikos, bet auklėjimo plačiąja prasme (ugdymo) apibrėžimą. Apie E. Šprangerį žr. I skyriaus 34 paaiškinimą, apie V. Šterną — 45 ir apie A. Meserį — 17 paaiškinimą. Otas Vilmanas (O. Willmann; 1839—1920) — vienas iš žymiausių vokiečių didaktų, J. F. Herbarto sekėjas. J. Vabalas-Gudaitis nenurodo Cyglerio vardo, bet greičiausiai, kad cituoja T. Cyglerį (Ziegler), nes šis pedagogiką aiškino istoriškai, kaip ugdymą, per kurį perteikiama ankstesnių kartų patirtis. Vilhelmas Augustas Lajus (Wilhelm August Lay; 1862—1926) — žymus vokiečių pedagogas eksperimentatorius, sukūręs vadinamąją veiksmo pedagogiką.

17 Albertas Pinkevičius (Pinkevič; 1883—1939) — žymus tarybinis pedagogas, pirmųjų tarybinės pedagogikos vadovėlių autorius.

18 Čia turima galvoje oficialioji carinė ir buržuazinė pedagogika.

19 Rašytojas Levas Tolstojus (1828—1910) yra daugelio vadovėlių, pedagoginių straipsnių autorius, leido pedagogikos žurnalą. Jis buvo laisvojo auklėjimo šalininkas. Sunku nurodyti, iš kur J. Vabalas-Gudaitis cituoja L. Tolstojaus pasisakymus.

20 Aukštieji kursai veikė 1920—1922 metais, kol buvo įkurtas Lietuvos universitetas.

21 Galima suprasti, kad autorius hipotetiškai teigia kosminių kūnų sąveiką, atspindinčią dievo buvimą, „dievybės principą". Tai panteistinis visatos aiškinimas, kuriuo autorius abejoja.

22 Gyvųjų ir mirusiųjų sąveiką autorius idealizuoja (hipertrofuoja).

23 Sąveikos skyrimas į antropologinę bei politinę („visų suaugusių žmonių") ir pedagoginę („augančiųjų ir suaugusiųjų") dabar nėra tikslus, nes visi dalyvauja ugdymo procese. Be to, nepaminėta sąveika tarp augančiųjų.

24 Iš šios pastraipos matyti, kad pedagoginėje sąveikoje svarbu sukurti „stiprius santykius", kad jiems susidaryti daug reikšmės tur' „įgimti tėviškumo instinktai", motiniškumas, pedagoginis sąmoningumas. Vadinasi, sąveika yra tik sąlyga sukurti santykiams, kylantiems iš vyresniosios kartos žmonių ypatumų, kuriuos autorius pavadino instinktais. Pats žodis instinktas biologizuoja šiuos tikrai žmogiškus poreikius, juos supaprastina. Autorius dažnai grįžta prie mėgiamo motinos ir vaiko santykių aiškinimo.

25 Pedagogika yra savarankiškas mokslas, o ne sociologijos šaka.

26 Pastarosios dvi pastraipos skiriamos pedagogikos objektui ir dalykui apibūdinti, pedagogikai kaip savarankiškam mokslui pagrįsti. Autorius bando rasti empirinį pedagogikos pagrindą ir išskirti filosofinę pedagogiką, kaip pedagogikos mokslų šaką, kitaip sakant, padaryti pedagogiką tikrai moksline disciplina.

27 Džonas Diujis (J. Dewey; 1859—1952) — JAV filosofas idealistas, psichologas ir pedagogas, vienas iš žymiausių pragmatizmo kūrėjų. Psichologijoje daugiausia domėjosi mąstymu. Ugdymo tikslus ir organizavimą grindė pedocentrizmu.

28 Toks pedagogikos tikslo apibūdinimas sutampa su auklėjimo tikslu, bet ir šis nusakomas pernelyg universaliai ir utopiškai, nepagrindžiamas konkrečiomis istorinėmis visuomenės vystymosi sąlygomis.

29 Johanas Frydrichas Herbartas (Johan Friedrich Herbart; 1776—1841) — vokiečių psichologas ir pedagogas, asociacionizmo šalininkas, turėjo įtakos eksperimentinės psichologijos kūrėjams, tyrė mokymo procesą. Jo pedagogines mintis, ypač apie didaktiką, sukonkretino vienas iš jo mokinių T. Cileris (Ziller). Paulius Bartas (Barth; 1858—1922) — vokiečių sociologinės pedagogikos atstovas, daug naujo davęs ir mokymo teorijai. E. Vėberis (Weber; g. 1873) — vokiečių pedagogas, propagavęs naujausias XX a. pedagogikos idėjas, ypač estetinį lavinimą.

30 Pedagogikos skyrimas prie antropologijos rodo, jog autorius nelabai tiksliai klasifikavo mokslus.

31 Antropogogika (žmogaus ugdymas) nėra vien taikomasis mokslas, todėl neaišku, kodėl prie jos priskiriama taikomoji pedagogika.

Kai kurių sisteminės pedagogikos klausimų papildomieji aiškinimai

32 Šis asistento K. Dausos parengtas J. Vabalo-Gudaičio paskaitų konspektas labai sutrumpintas, nes daugelis klausimų nagrinėjami kituose straipsniuose.

33 V. Kilpatrikas (W. Kilpatrick; g. 1871) — JAV pedagogas, Dž. Diujo šalininkas, projektų metodo kūrėjas. Jis atmetė mokymo sistemingumą — mokiniai patys projektuoja, ko ir kaip mokytis.

34 Autorius materialistiškai aiškina materijos ir energijos santykį, pritaikydamas tokį aiškinimą sinergazijai.

35 Povaizdis, arba liekamasis regėjimo vaizdas, susidaro dėl jaudinimo nervų centruose inertiškumo. Pavyzdžiui, ilgiau pažiūrėję į šviečiančią elektros lemputę, o paskui užsimerkę, matome lemputės vaizdą. Autorius nurodo, kad net ir povaizdis gali būti subjektyvus.

Pedagogiškas mokinių grupavimas

36 Buržuazijos valdomoje Lietuvoje bendrojo lavinimo mokykloje reikėjo mokytis dvylika metų: 4 metai pradžios mokykloje ir 8 metai gimnazijoje. 1936 metais gimnaziją reformavus, mokymas pailgėjo: 6 metai pradžios mokykloje ir 7 metai gimnazijoje.

37 J. Šturmas (Sturm; 1507—1589) — žymus reformacijos laikų vokiečių pedagogas. Vadovaudamasis M. Liuterio mokymu, sukūrė originalią švietimo sistemą.

38 Janas Amosas Komenskis (J. A. Komenský; 1592—1670) — čekų pedagogas, visą ugdymo teoriją pavadinęs didaktika, klasės-pamokos sistemos kūrėjas.

39 Apie intelekto amžiaus normas buvo kalbėta I šios knygos skyriuje.

40 XX a. pradžioje Vakarų Europoje kūrėsi įvairios diferencijuoto ir individualaus mokymo sistemos. Jos čia ir išvardytos.

41 XIX a. pabaigoje ir XX a. pradžioje JAV kilo reakcija prieš „senąją" pedagogiką. Kritikuojami pedagogikos klasikai J. A. Komenskis, J. F. Herbartas ir kiti. „Naujojoje" mokykloje svarbiausia buvo vaiko aktyvumas ir interesai. Autorius čia išvardija keletą mokymo sistemų, pavadintų pagal miestą, kuriame vyko eksperimentas, arba pagal sistemą, pavyzdžiui, grupinio mokymo planas.

42 Projektų metodas, kaip minėta, neigia atskirų mokslo dalykų mokymą. Jo taikymas ketvirtąjį dešimtmetį tarybinėje mokykloje davė neigiamų rezultatų, todėl jo atsisakyta.

43 Ketvirtąjį—penktąjį dešimtmetį tarybinėje mokykloje dirbę pedologai padarė daug žalos mokymui ir auklėjimui, todėl jų atsisakyta po VKP(b) CK 1936 m. liepos 4 dienos nutarimo.

44 Lietuvoje 1938/1939 m.m. buvo 25—30% antramečių (žr. „Mokykla ir gyvenimas", 1938, Nr. 11, p. 353; Tautos mokykla, 1939, Nr. 5, p. 99—103).

Pedagoginio pašaukimo sąvoka

45 J. H. Pestalocis (Pestalozzi; 1746—1827) — pedagogikos klasikas, ypač pasižymėjęs šveicarų našlaičių ir jaunimo meile, auklėtojo talentu.

46 V. Lypmanas (Liepmann) ir O. Vainingeris (Weininger) — vokiečių diferencinės psichologijos atstovai. V. Lypmanas 1922 m. išleido knygą „Moters psichologija".

Sinergazijos principas vaikų darželiuose

47 Autoriaus vartojamą „socialinių instinktų" sąvoką reikėtų suprasti kaip socialinį poreikį.

48 Čia projektų taikymo metodo apibūdinimas sutampa su kolektyvinės veiklos organizavimo formomis.

49 Šią sinergazijos rūšį autorius vadina perisinergazija, neaišku, kodėl šio termino J. Vabalas-Gudaitis čia nevartoja. Jį rasime straipsnyje „Dorovinimas".

Mokymo esmė ir rūšys

1 K. F. Šturmas (Sturm), O. Vilmanas (žr. II sk. 16 paaišk.) ir A. Šmyderis (Schmieder) — žymūs XX a. pradžios vokiečių pedagogai bei didaktai, plačiai žinomi ir cituojami J. Vabalo-Gudaičio gyvenamuoju laikotarpiu.

2 „Psichofizinis brandinimas" suprantamas kaip fizinių ir psichinių jėgų ugdymas. Šiuo metu žodis „psichofizinis" turi kitą reikšmę.

3 „Supsichinti" dabar nevartojamas. Norima pasakyti, kad akordas savitai išgyvenamas. Tai matyti iš tolesnio sakinio.

4 Apibūdintos didaktinės sąvokos šiuo metu nelaikomos mokymo formomis.

5 „Įsisavinimą" autorius dažnai vadina „pasisavinimu".

Gimtosios kalbos reikšmė

6 Benjaminas Burdonas (Beniamin Bourdon; 1860—1934) — žymus prancūzų psichologas, tyręs suvokimą, intelektą, sudarinėjęs testus.

Svetimų kalbų mokymas ir dvikalbiškumas vaikystėje

7 Bertoldas Otas (Berthold Otto; g. 1859) — vokiečių mokytojas, korepetitorius, domėjęsis vaikų mokymu namuose, Berlyne įsteigęs namų mokytojų mokyklą (Hauslehrerschule). Autorius nenurodo, kokią B. Oto knygą jis cituoja. Čia ir daugelyje kitų vietų neįmanoma patikslinti citatų, nurodyti šaltinių.

8 Stefanas Blachovskis (Stefan Blachowski; g. 1891) — lenkų psichologas, profesorius, tyrinėjęs suvokimą, sugestyvų mokymą, vaizduotę, rašęs apie A. Binė testus.

9 Autorius straipsnyje apibūdintas pažiūras nelaiko pakankamai įrodytomis. Jis rekomenduoja eksperimentais nustatyti vaikų subrendimo laiką mokytis užsienio kalbų.

Mokinių mokymasis bei pamokų ruošimas

10 Autoriaus vartotą „mokyklinį mokymą" ir „naminį mokymą" pagal prasmę keitėme į „mokymą klasėje" ir „mokymąsi namie (namuose)". Kai pagal prasmę buvo galima, palikome „mokyklinį mokymą".

11 Moderniosiomis mokyklomis autorius čia vadina Vakarų Europos to meto „naująsias mokyklas" ir JAV pragmatines mokyklas.

12 JAV Daltono mieste pedagogė Elena Parkherst (Parkhurst), paveikta bendradarbiavimo su italų pedagoge Marija Montesori (Montessori) ir amerikiečio P. Syrčo (P. W. Search) sukurto Pueblo plano laimėjimų, 1920 m. įsteigė mokyklą, kurioje vadovavosi trimis principais: laisvė, individualybė, socialumas. Mokiniai mokėsi pagal individualų tempą specialiai įrengtuose kabinetuose, ne klasėse. Mokytojai — tik mokinių pagalbininkai; buvo mokoma be stabilių mokymo programų. Šią mokymo sistemą kūrybingai panaudojo tarybiniai pedagogai ketvirtąjį dešimtmetį, sukūrę vadinamąjį brigadinį-laboratorinį metodą; jis, deja, nepasiteisino ir buvo uždraustas.

Čikagos priemiestyje Vinetkoje K. Vošbernas (C. Washburne) įvedė panašią mokymo sistemą, kurioje ypač pabrėžiamas vaiko kūrybinių jėgų panaudojimas.

13 Prieškarine ir dabartine mokykla vadinama carinė ir buržuazinio laikotarpio mokykla.

14 Vidurinė mokykla tuo metu buvo vadinama aukštesnioji mokykla.

Pamokų ir namų darbų uždavimas

15 Yra keletas Šmitų, XX a. pradžios vokiečių pedagogų. Kadangi autorius nenurodė inicialo, sunku pasakyti, kuris Šmitas turimas galvoje.

16 Kaukelaitis (Kaukeleit) — taip pat vokiečių pedagogas.

17 Šie pavyzdžiai atspindi sunkią to meto Lietuvos mokyklos būklę, nes nebuvo tinkamų didaktinių priemonių; autorius galėjo pateikti tik užsienio pavyzdžius.

Pamokų ruošimo organizavimas

18 Nors autorius šioje vietoje nenurodo Parkerio vardo (žinomi du žymūs JAV pedagogai Parkeriai), bet iš tolesnio teksto matyti, kad jis kalba apie S. Č. Parkerį. Jis — Dž. Diujo pasekėjas, pragmatistas, domėjęsis įvairiais pradinio ir vidurinio mokymo klausimais. Vėliau dirbo Čikagos universiteto profesoriumi. Toliau tekste autoriaus nurodytas S. Č. Parkerio veikalas „Vidurinės mokyklos mokymo metodai", išleistas Bostone 1915 m.

19 Alfredas Lorencas Holkestas (Alfred Lawrence Hall-Quest) — XX a. pradžios JAV Virdžinijos universiteto profesorius.

20 Breslichas E. R.— vienas pragmatinės amerikiečių mokyklos eksperimentatorių, daugiau domėjęsis matematikos dėstymu. 1912 m. parašė knygą „Mokymas mokytis vidurinėje mokykloje" („Teaching highschool pupils to study").

21 Viljamas Henris Bertonas (Burton; g. 1892) — žymus JAV XX a. pradžios didaktas. Jo darbai tarybiniais metais buvo verčiami į rusų kalbą, ypač domėjosi mokinių savarankiškumo ugdymu. Plačiai paplito jo knyga „Mokymo principai ir organizacija", išleista 1929 m.

Dorovinimas

22 J. Vabalo-Gudaičio paskaitos „Dorovinimas" konspektas, išdalytas studentams pedagogams-psichologams, trumpai apibendrina jo konstrukcinės sąveikos teorijos tris lygius ir juos įtraukia į auklėjimo teorijos svarbiausią problemą — dorovinį auklėjimą. Čia jis išplėtoja savo pažiūras į „perisinergaziją". Jo koncepcija įgyja naują skambėjimą paties kuriamoje auklėjimo teorijoje.

Mokyklinio auklėjimo problema

23 J. F. Herbartas (žr. II skyriaus 29 paaiškinimą). Herbarto idėjas puoselėjo ir tobulino jo mokiniai (Reinas, Zalviurkas, Cileris ir kt.). Šiandien herbartizmą pakeitė daugelis pažangesnių ugdymo teorijų.

24 Redaguojant šį leidinį, buvo stengiamasi „stimulu" vadinti išorinę veiklos paskatą, nors autorius dažnai šią sąvoką vartoja ir vidinėms paskatoms žymėti.

Tėvų pedagoginės pareigos

25 Elena Kei (Key; 1849—1926) — žymi švedų rašytoja, publicistė, laisvojo auklėjimo šalininkė, tikėjo didelėmis žmogaus fizinėmis ir psichinėmis galimybėmis, įgimtais vaiko individualiais pradmenimis,

protegavo moterų lygybę ir socialinę harmoniją, parašė nemažai veikalų.

IŠ PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS ISTORIJOS

Naujų kelių ieškojimas pedagogikoje

1 Adolfas Ferjeras (Ferrière; 1879—1960), paskatintas E. Demoleno, dvejus metus Vokietijoje bendradarbiavo su H. Lycu, apie septynerius metus tyrinėjo „naująsias mokyklas" įvairiose Europos šalyse; nuo 1899 m. buvo Tarptautinio naujųjų mokyklų biuro direktoriumi, o 1921 m. jau pats vadovavo „naujajai mokyklai" Šveicarijoje, Bekse (Bex). Parašė daug darbų šių mokyklų pedagogikos klausimais ir dėl to vadinamas „naujojo auklėjimo" teoretiku.

2 Eduardas Klaparedas (Claperède; 1873—1943) — šveicarų psichologas ir pedagogas, tyrinėjęs vaiko psichiką, profesinį orientavimą, eksperimentinės pedagogikos problemas ir kartu su kitais sukūręs originalią „naujojo auklėjimo" formą.

3 A. Farija de Vaskoncela (A. Faria de Vasconcellos) — vienas Belgijos „naujųjų mokyklų" kūrėjų ir teoretikų, Briuselio universiteto profesorius. Jo knyga „Une École Nouvelle en Belgique" 1919 m. buvo išleista Maskvoje rusų kalba («Новая школа Бельгии»).

4 Cecilija Redi (Reddie; 1858—1932) 1889 m. įkūrė Anglijoje pirmąją „naujojo auklėjimo" tipo užmiesčio internatinę mokyklą prie Ročesterio, pavadintą pagal vietovę „Naujoji Ebotsholmo mokykla" (New School Abbotsholm). Šios mokyklos pavyzdys davė impulsą „naujojo auklėjimo" judėjimui Europoje.

5 J. H. Bedlis (Badley) apie trejus metus mokėsi pas C. Redi ir 1893 m. netoli Pitersfildo įkūrė savo „naująją mokyklą", kurią po septynerių metų perkėlė į Bidelsą. Jo patirtimi pasinaudojo ir kai kurios Rusijos panašios mokyklos.

6 Edmundas Demolenas (Demolin; 1852—1907) 1899 m. Prancūzijoje įkūrė pirmąją „naująją mokyklą" de Rošėje prie Vernolio (Verneuil), buvo „naujojo auklėjimo" ideologas ir teoretikas.

7 Hermanas Lycas (Lietz; 1868—1919) — vokiečių „naujojo auklėjimo" teoretikas ir pirmosios kaimo (užmiesčio) internatinės mokyklos Ilsenburge (Harco krašte) steigėjas (1898). Vienerius metus jis mokėsi pas dr. C. Redi Ebotsholme ir grįžęs įgyvendino jos idėjas. Šių mokyklų tinklas Vokietijoje plėtėsi ir kaip visur tarnavo turtingų šeimų interesams.

Fordizmas mokykloje

8 Fordizmas mokykloje neturi būti suprastas kaip pedagoginė sistema. Fordo mokyklos — tik pavyzdys, kaip sumaniai kapitalistai moko neturtingų šeimų vaikus, kad galėtų intensyvinti savo gamyklų darbą. Fordizmas gamyboje — viena kapitalistinio išnaudojimo formų.

9 Teilorizmas — gamybinio darbo organizavimo sistema. Amerikiečių inžinierius F. Teiloras (Taylor) norėjo maksimaliai panaudoti žmogaus jėgas gamyboje panaudodamas skatinimo priemones ir individualius žmogaus ypatumus, tačiau jam tai nepavyko: jo sistema išsekina žmogaus jėgas, ir ji tapo, V. Lenino žodžiais tariant, žiauriausia kapitalistinio išnaudojimo forma.

VII tarptautinė psichotechnikų konferencija Maskvoje

10 Straipsnis labai sutrumpintas, nes jame išskaičiuojama daug pavardžių, kurios šiandien mažai ką sako, aprašinėjama konferencijos eiga ir panašūs išliekamosios vertės neturintys dalykai. Kartu minimi žymūs tarybiniai psichotechnikai (I. Špilreinas, S. Geleršteinas ir kt.), užsienio dalyviai (O. Lipmanas, F. Baumgarten, K. Marbė ir kt.), tačiau pranešimai menkai analizuojami. Kadangi konferencijoje dalyvavo J. Vabalas-Gudaitis, straipsnis svarbus jo biografijai geriau pažinti.

I. Pavlovas kaip fiziologas ir pedagogas

11 Ivanas Beritovas (Beritašvilis) — žymus tarybinis fiziologas. Pokario metais jis buvo nepagrįstai kritikuojamas. Tai atsispindi ir šiame straipsnyje.

12 Pokario metais Mendelio—Veismano—Morgano genetika buvo vertinama labai kritiškai. Tada autorius su ta kritika sutiko.

13 Citata perredaguota pagal I. Pavlovo „Rinktinius raštus". V., 1952, p. 20.

ILIUSTRACIJŲ SĄRAŠAS

15. Dinamogramos kreivė. Užrašai J. Vabalo-Gudaičio. Iš knygos: *Vabalas-Gudaitis J.* Patobulintas psichinių reakcijų metodas žmogaus darbingumui tirti.— K., 1927, p. 41

16. J. Vabalas-Gudaitis su žmona ir sūnumi Jonu. Apie 1929 m. VUB RS, f. 126—133

17. J. Vabalo-Gudaičio šeima Palangoje su profesoriumi J. Jablonskiu ir P. Skardžiumi. 1929 m. VUB RS, f. 126—135

18. J. Vabalas-Gudaitis su sūnumi ir kompozitoriumi B. Dvarionu 1930 m. Kaune. VUB RS, f. 126—138

19. Profesoriaus J. Vabalo-Gudaičio psichologijos seminaras Kauno universitete 1933 m. Studentai (iš kairės į dešinę) — J. Martynaitis, G. Gilytė, A. Gučas. Iš profesoriaus A. Gučo archyvo

20. J. Vabalas-Gudaitis Psichologijos laboratorijoje prie savo sukonstruoto aparato reakcijoms tirti. Tiriamasis — laboratorijos darbuotojas J. Drazdauskas. VUB RS, f. 126—151

21 J. Vabalo-Gudaičio pareiškimas Vytauto Didžiojo universiteto Humanitarinių mokslų fakulteto dekanui 1937 m. VUB RS, f. 126—78

22. Studentai susirinkę į J. Vabalo-Gudaičio paskaitą III Universiteto rūmų auditorijoje (Kaunas, buv. Kalnų (dabar S. Nėries) g. Nr. 27) 1928 m. Profesorius stovi prie durų. Iš profesoriaus A. Gučo archyvo

23. J. Vabalas-Gudaitis (viduryje) po paskaitos Vilniaus universitete su studentais J. Umbrasu (kairėje) ir L. Jovaiša bei J. Merkevičiumi (dešinėje). VUB RS, f. 126—162

24. Pedagoginės sąveikos (sinergazijos) dinaminė schema. Spalvota. Užrašai J. Vabalo-Gudaičio

25. J. Vabalo-Gudaičio rankraščio faksimilė (paskaitų konspekto lapas). VUB RS, f. 126—69, l. 1

26. J. Vabalo-Gudaičio portretas, sukurtas dailininkės D. Tarabildienės 1971 m. Grafikos lakštas

27. J. Vabalas-Gudaitis paskutiniaisiais gyvenimo metais

28. J. Vabalo-Gudaičio rankraščio faksimilė (paskaitų konspekto lapas). VUB RS, f. 126—69, l. 4.



1. J. Vabalas-Gudaitis Šiaulių gimnazijos mokinys. Apie 1900 m.





2. Šiaulių berniukų gimnazija. XIX a. pabaiga

3. J. Vabalas-Gudaitis (?) ir jo brolis Kazimieras su giminėmis



4. J. Vabalo-Gudaičio kambarėlis Peterburge. Apie 1907 m.

Изслѣдованіе простѣйшихъ психическихъ процессовъ.

Глава I.

Краткій историческій обзоръ возникновенія реакціоннаго метода.

Всякій живой организмъ способенъ отвѣчать извѣстнымъ образомъ на внѣшнія воздѣйствія, которыя въ физіологіи и психологіи принято называть раздражителями. Эти раздраженія, или, какъ ихъ иначе еще называютъ, внѣшнія впечатлѣнія, подвергаются существенной переработкѣ какъ въ самихъ органахъ чувствъ, такъ и въ чувственныхъ центрахъ мозга. Результатомъ этой переработки являются опредѣленныя ощущенія, изъ которыхъ складываются различныя представленія, а послѣднія, въ свою очередь, даютъ начало другимъ, болѣе сложнымъ процессамъ сознанія. Вслѣдствіе чрезвычайной сложности этихъ процессовъ изученіе ихъ сопряжено съ большими трудностями. Но реакціонный методъ изслѣдованія все-таки нѣсколько освѣщаетъ намъ нѣкоторые изъ этихъ процессовъ. И на первомъ планѣ по своей доступности и точности измѣренія можетъ быть выдвинутъ вопросъ, сколько нужно времени для того, чтобы внѣшнее раздраженіе, падающее на какой-нибудь органъ чувствъ, напримѣръ, на глазъ, дошло до нашего сознанія въ формѣ зрительнаго впечатлѣнія. Вопросъ о подобнаго рода измѣреніяхъ появился недавно, лѣтъ 50 тому назадъ. Дѣло въ томъ, что долгое время считали совершенно невозможнымъ прилагать физическіе методы измѣренія къ столь таинственнымъ и недоступнымъ явленіямъ, какъ процессы сознанія. A priori скорость этихъ процессовъ принималась очень большою: многіе, напримѣръ, сравнивали ее со скоростью электричества и свѣта. И, можетъ быть, этотъ вопросъ еще долго оставался бы незатронутымъ изслѣдователями, если бы сама жизнь не выдвинула необходимости ближе узнать и опредѣлить время воспріятія различныхъ простѣйшихъ впечатлѣній. Оказалось, что безъ такихъ свѣдѣній невозможно обойтись при точ-

5. J. Vabalo-Gudaičio straipsnio „Paprasčiausių psichinių procesų tyrimas“ pirmasis puslapis

6. Profesorius A. Nečiajevas. 1913 m.



7. A. Nečiajevo autografas kitoje nuotraukos pusėje

Дорогому Ивану Як-
ковичу Вабалас-Гудайтису
на добрую память
об общей работе и
многих годах дружеских
отношений.
А. Нечаев
1913.



8. J. Vabalas-Gudaitis. 1913 m.

- tai kon-
ia sprogti,
pilką lau-
i dangana
debesėliai
yzdžiai.
uošia mė-
moko de-
nai ir žolės
analogijos
jo spektro,

a. daugybė
yn. Dabar
tamsiame

ai lengviai

mo Komisariatą galės įgyti tinkamų juostų. Bet kol negalima dar aprūpinti kinematografų tinkamais paveikslais, tai jie iš karto nebus nacionalizuojami.

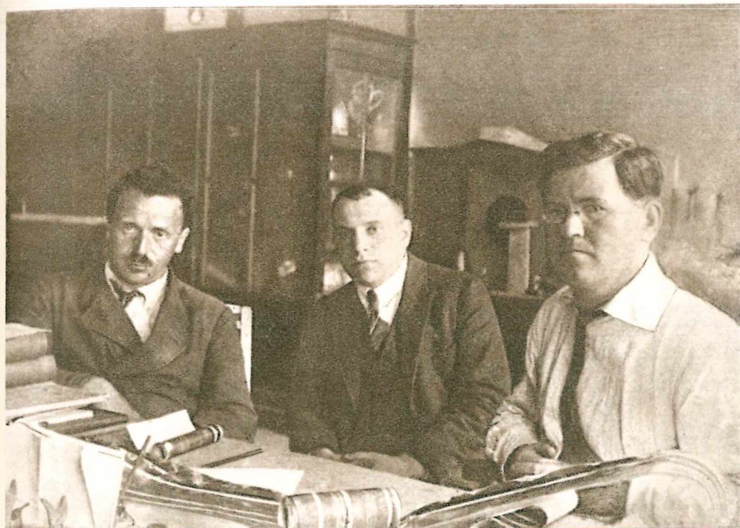
Eksperimentalinės Pedagogijos Institutas. Liaudies Švietimo Komisariato yra tveriama dabar Vilniuje Eksperimentalinės Pedagogijos Institutas, kurį manoma sū laiku paversti pedagogijos fakulteto Vilniaus universito pagrindu. Šituo laiku, kuomet plačiam darbo pastatymui trūksta tam tikrų pajėgų, jau organizuojama pedagoginis muziejus, pedagoginė eksperimentalė laboratorija ir mokykla. Pryšaky tų visų įstaigų statomas Jonas Vabalas-Gndaitis, kuris yra dabar komanderuotas Maksvon ir Peterburgan geresniam susipažinimui su panašių įstaigų sutvarkymu.

Chemijos-bakteriologijos laboratorija. Tvėrimas tam tikrų mokslo židinių Vilniuje, be abejo, vienas



9. Ištrauka iš „Švietimo reikalų“. 1919 m.

10. Mokytojų kursai. 1921 m.



11. J. Vabalas-Gudaitis Lietuvos universiteto psichologijos laboratorijoje su profesoriumi V. Sezemanu ir vyr. asistentu V. Lazersonu

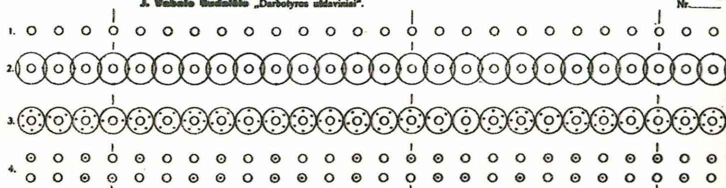
JONAS VABALAS GUDAITIS

Patobulintas psichinių reakcijų metodas žmogaus darbingumui tirti

Humanitarinių Mokslų Fakulteto raštai. III. t., I sąs.

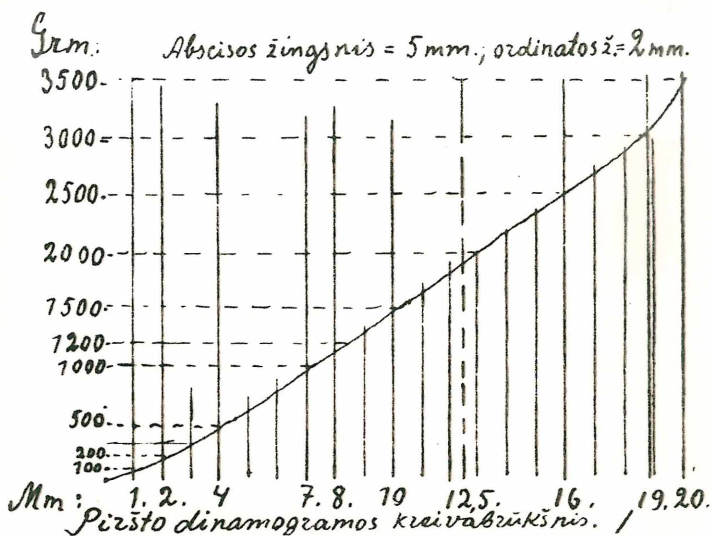
Kaunas ** Valstybės Spaustuvė ** 1927

12. Vienos iš J. Vabalo-Gudaičio knygų titulinis puslapis



13. J. Vabalo-Gudaičio „nebyliųjų“ testų pavyzdys

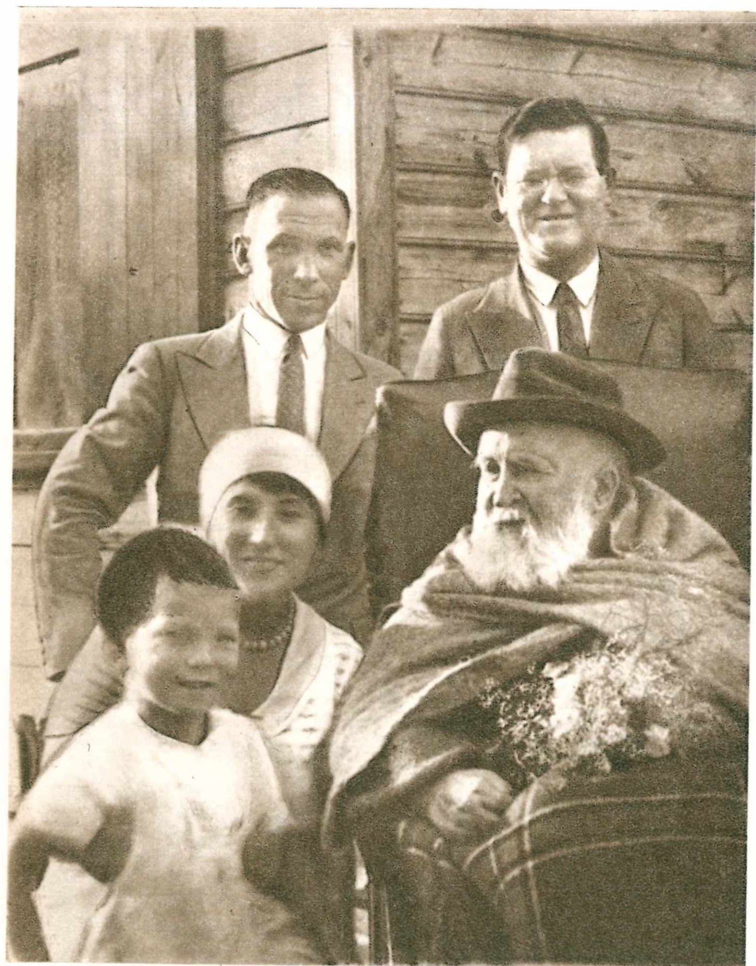
14. Eksperimento duomenų kimograma



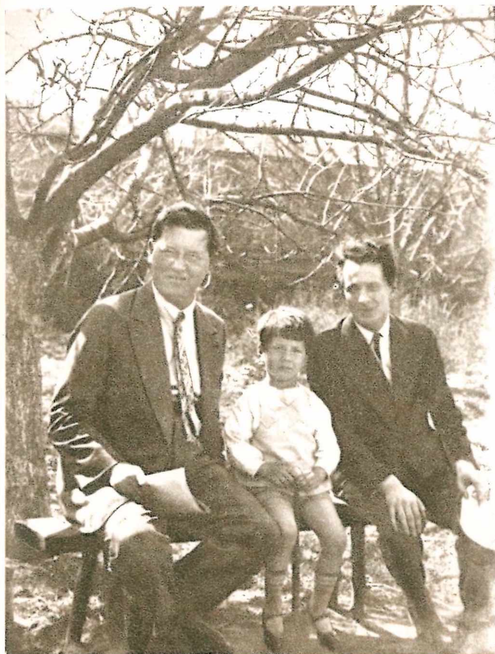
15. Dinamogramos kreivė



16. J. Vabalas-Gudaitis su žmona ir sūnumi Jonu. Apie 1929 m.



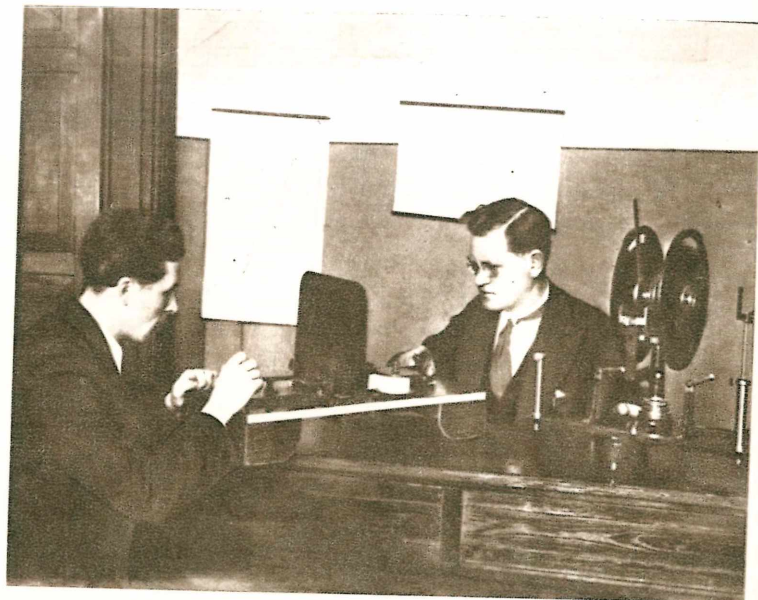
17. J. Vabalo-Gudaičio šeima Palangoje su profesoriumi J. Jablonskiu ir P. Skardžiumi. 1929 m.



18. J. Vabalas-Gudaitis su sūnumi ir kompozitoriumi B. Dvarionu. 1930 m.

19. Psichologijos seminaras Kauno universitete (studentai – J. Martynaitis, G. Gilytė, A. Gučas). 1933 m.





20. J. Vabalas-Gudaitis Psichologijos laboratorijoje prie savo sukonstruoto aparato reakcijoms tirti. Tiriamasis – laboratorijos darbuotojas J. Drazdauskas

Humanitarinių Mokslų fakulteto Dekanui

Pedagogikos katedros vedėjo
prof. J. Vabalo-Gudaičio

pareiškimas.

Eksperimentinės Psichologijos ir Pedagogikos Institute eina įvairūs eksperimentai, mokyklos įvairūs mokinių tyrimai; yra įdomių diplominių ~~darbų~~ bei seminarinių darbų; negalima jais užversti vienutinio filosofinio žurnalo „Eranuso", kurio tematika žymiai skiriasi, ir kuris gan retai išeina. Todėl prašau fakulteto pritarimo leisti specialų pedagoginį žurnalą ir tam reikalui skirti iš šių metų sąmatos 2000 litų, o kitiems 1938 metams numatyti šiam žurnalui 4500 litų.

1937. III. 3 d.

Prof. Vabalas-Gudaitis

21. J. Vabalo-Gudaičio pareiškimas Vytauto Didžiojo universiteto Humanitarinių mokslų fakulteto dekanui. 1937 m.





22. Studentai susirinkę į J. Vabalo-Gudaičio paskaitą. 1928 m.

23. J. Vabalas-Gudaitis po paskaitos Vilniaus universitete (studentai – J. Umbrasas, L. Jovaiša, J. Merkevičius)

Ped.

Kult. vert.
(tarpin.)

Auk.

24. Pedagoginės sąveikos (sinergazijos) dinaminė schema

19

I. temperamentas – žmogaus jaudrumas ir jautrumas bei juslumas išorinio pasaulio įspūdžiams

Psichinės emocionalinio pobūdžio ypatybės susijusios su jų atsiradimo tempu ir jų stiprumu bei jėga

1 Cholerikas greitas – stiprus
2 Sangvinikas greitas – silpnas
3. Melancholikas lėtas – stipras
4. Flegmatikas lėtas – silpnas

II Tarp charakterio ir temperamento yra tiesioginis ryšys, bet ne tiek turinio kiek išorinio apsireiškimo formoje nes tempas ir jėga esminės žymės temperamento - vadinas daugiau išorinio pobūdžio.

O charakteris skaitlingesnes ir daugiau vidinio pobūdžio ypatybės, kur tempas ir jėga yra šiai sąveikai antraeilis dalykas

III Yra Charakterio ir pasaulėžiūros santykis abi sąvokos yra vidinio gyvenimo grynai psichiniai reiškiniai, tik charakteris prie tos psichinis turi daugiau išorinį pobūdį.

Bendrai psichiniai pergyvenimai bei reiškiniai yra tampriai surišti tarp savęs ir todėl jie padeda suprasti pilniau vienas kitą

25. J. Vabalo-Gudaičio rankraščio faksimilė



26. J. Vabalas-Gudaitis. Dailininkė D. Tarabildienė. 1971 m.



27. J. Vabalas-Gudaitis paskutiniaisiais gyvenimo metais

mačiusios mergaitės sieloje, atsimuša į lėlę, lyg į psichofizinį veidrodį, grįžta iš ten atgal į mergaitę, sustiprindamos jos vidinius pergyvenimus ir tuo pačiu jos psichofizinį tolimesnį spinduliavimą. Žinoma, visa ši persinergatinė dinamyka vyksta mergaitės sieloje ir tuo atžvilgiu ji yra savotiška intrasinergazija. Nors mergaitė iš lėlės sau dukrelę sukurė ~~mergaitė~~, bet nereikia mažinti ir lėlės psichofizinės įtakos bei reikšmės, nes ji pažadino mergaitėje motinystės instinktą, ji suteikė mergaitei daug stiprių pergyvenimų, ji net išugdė būsimą motiną ir tuo būdu atsilygino už savo supsichinimą (dinamikos abipusiškumas).

Pagaliau, paminėsiu ir ketvirtą persinergazijos stadiją – iracionaliąją. Jei minėtoji mergaitė turi gyvesnę kuriamąją vaizduotę, ir bendrai yra įspūdingesnė, tai išbujojęs persinergatinis santykiavimas su lėle jai atrodo nepaprastas, lėlės jėga nesuprantama, nes jos mylimoji lėlė teikia jai tik malonumo, nuramina susikrimtime bei liūdesyje, neša jai laimę. Toks įsitikinimas sutvirtėja, ypač [illegible] jei bent kartą būdama su lėle (pav. kelionėje) išvengia nelaimės, o kiti žmonės nukenčia. Žinoma lėlė įgauna mergaitės akyse ~~stebuklingą~~ reikšmę. Kai kada užtinkame lėlių ir pas suaugusių panelių, pas artisčių bei kino žvaigždžių, kurių santykiai su lėle turi persinergatinių elementų ir iš iracionalios stadijos.

Neminėsiu kraštutinių persinergazijos formų (mistinių ir haliucinatorinių), kurios išsivysto

artima asm[illegible]
[illegible] įgyve[illegible]

slaptinga
[illegible]
įgyvi[illegible]
apsisaugo[illegible]
[illegible]

28. J. Vabalo-Gudaičio rankraščio faksimilė

ASMENVARDŽIŲ RODYKLĖ

TURINYS

Vabalas-Gudaitis J.

Va-03 Psichologijos ir pedagogikos straipsniai / Sudarė, pratarmę [p. 5—6], įvadą, [p. 7—23], bei paaišk., [p. 229—242], parašė A. Gučas, L. Jovaiša; Red. kom-ja: J. Kubilius (pirm.) ir kt.— V.: Mokslas, 1983.—246 p., brėž., iliustr. lap.— (Lietuvos mokslo paminklai).

Bibliogr. paaišk. ir išnašose. Asmenvardžių rodyklė: p. 244—246.

Leidinyje publikuojami žymaus lietuvių tarybinio pedagogo ir psichologo, Kauno ir Vilniaus universitetų profesoriaus J. Vabalo-Gudaičio (1881—1955) straipsniai, skelbti 1921—1951 m. Autoriaus mintys apie žmogaus vystymąsi bei elgesį aktualios ugdant ir šiuolaikinę asmenybę; čia pat dėstomos jo pažiūros į mokymą ir auklėjimą. Įvadiniame straipsnyje marksistiškai vertinamas mokslininko palikimas, pažiūros; komentarai padeda geriau suprasti asmenybės raidą. Skiriama pedagogikos ir psichologijos specialistams, mokytojams, dėstytojams.

$V\frac{4303000000-087}{M\ 854(08)-83}16-83$

BBK 74.00+88
371+15

Йонас Йонович Вабалас-Гудайтис. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ. «Памятники литовской науки». Составители А. Гучас и Л. Йовайша. На литовском языке. Вильнюс, «Мокслас», 1983

Jonas Vabalas-Gudaitis. PSICHOLOGIJOS IR PEDAGOGIKOS STRAIPSNIAI. „Lietuvos mokslo paminklai". Redaktorės G. Bagdanavičiūtė ir A. Bendorienė. Dailininkas A. Broga. Meninė redaktorė L. Tulytė. Techninė redaktorė I. Savickienė. Korektorės: D. Baliukynienė, M. Šukevičienė

ИБ № 1940

Duota rinkti 82.11.02. Pasirašyta spausdinti 83.03.01. LV 11004. Formatas 84×108 1/32. Popierius — spaudos Nr. 1. Garnitūra — „Baltika", 10 punktų. Iškilioji spauda, giliaspaudinė, 13,02 sąl. sp. l.— 0,81 l. įkl. 16,11 apsk. leid. l.— 0,70 l. įkl. Tiražas 4000 egz. Užsakymas 3395. Kaina 1 rb 50 kp. Leidykla „Mokslas", 232050 Vilnius, Žvaigždžių 23. Spaudė Motiejaus Šumausko spaustuvė, 232600 Vilnius, A. Strazdelio 1. Įklijas spaudė K. Poželos spaustuvė, 233000 Kaunas, Gedimino 10